

Gabriele Leite dos Santos
Maria Ghisleny de Paiva Brasil
Mifra Angélica Chaves da Costa

Orgs.

Compartilhamento e colaboração na formação de professores/as:

experiências
do Grupo
FORMAÇÃO

**Compartilhamento e colaboração na
formação de professores/as:
experiências do Grupo FORMAÇÃO**



Pedro & João
editores

**Gabriele Leite dos Santos
Maria Ghisleny de Paiva Brasil
Mifra Angélica Chaves da Costa
(Organizadoras)**

**Compartilhamento e colaboração na
formação de professores/as:
experiências do Grupo FORMAÇÃO**




Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Gabriele Leite dos Santos; Maria Ghisleny de Paiva Brasil; Mifra Angélica Chaves da Costa [Orgs.]

Compartilhamento e colaboração na formação de professores/as: experiências do Grupo FORMAÇÃO. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 207p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1239-5 [Impresso]

978-65-265-1240-1 [Digital]

1. Formação de professores. 2. Experiência docente. 3. Prática pedagógica. 4. Pesquisa Colaborativa. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajéu – CRB - 8-8828

Revisão: Gabrielle Leite dos Santos

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajéu (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 9

I PARTE - FUNDAMENTAÇÃO

CAPÍTULO 1 15
PESQUISA E ENSINO NA PERSPECTIVA COLABORATIVA E REFLEXIVA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO GRUPO DE PESQUISA FORMAÇÃO

Maria Ghisleny de Paiva Brasil

CAPÍTULO 2 27
PONTO DE PARTIDA: CONCEITOS CHAVE PARA ENTENDER O QUE SÃO OS CICLOS REFLEXIVOS

Pollyana Raquel De Moraes Arcanjo

Rafaela Bezerra Garcia

Maria Ghisleny De Paiva Brasil

CAPÍTULO 3 39
PESQUISA COLABORATIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Glenia Ellen Soares Costa

Juliana Carlos Fernandes Gurgel

CAPÍTULO 4 49
A DIALOGICIDADE NA FORMAÇÃO COLABORATIVA: CONTRIBUIÇÕES ENTRE FREIRE E BAKHTIN

Pollyana Raquel de Moraes Arcanjo

Paloma Sara de Moraes Arcanjo

Maria Ghisleny de Paiva Brasil

CAPÍTULO 5 59
**PESQUISA COLABORATIVA E IDENTIDADE
DOCENTE: UM ENSAIO EXPLORATÓRIO**

Lucas Natã Fernandes Morais
Anny Karine Menezes Da Silva
Gabrielle Leite Dos Santos

CAPÍTULO 6 73
**UM PULSAR COLABORATIVO: REFLEXÕES
SOBRE O INACABAMENTO DOCENTE
ORIUNDAS DE UMA AULA DE EDUCAÇÃO
POPULAR**

Paloma Sara de Morais Arcanjo
Stefani Eduarda Alves de Lima
Mífra Angélica Chaves da Costa
Maria Ghisleny de Paiva Brasil

CAPÍTULO 7 83
**ENCANTAMENTO, ALEGRIA E ESPERANÇA NO
PROCESSO DE ENSINAR: REFLEXÕES SOBRE O
SER DOCENTE**

Mífra Angélica Chaves da Costa

II PARTE – EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS

CAPÍTULO 8 97
**A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS NO PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS
SURDOS E OUVINTES: DIÁLOGO SOB O VIÉS
COLABORATIVO**

Camila Mayara Ramalho Dantas
Maria Ghisleny de Paiva Brasil

CAPÍTULO 9	113
O ENSINO DA LIBRAS NO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19: UMA EXPERIÊNCIA COLABORATIVA	
Marisa Glécia Tavares de Moraes Maria Ghislenny de Paiva Brasil	
CAPÍTULO 10	123
A AURORA QUE HABITA EM MIM: COMO OS CICLOS REFLEXIVOS PODEM TRANSFORMAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
Pollyana Raquel De Moraes Arcanjo Gabrielle Leite Dos Santos	
CAPÍTULO 11	137
ANÁLISE DE UMA SESSÃO REFLEXIVA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS DE ALUNOS SURDOS NA EJA	
Rafaela Bezerra Garcia Maria Ghislenny de Paiva Brasil	
CAPÍTULO 12	153
HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E VIVÊNCIAS: 40 HORAS EM ANGCOS 60 ANOS DEPOIS	
Paloma Sara de Moraes Arcanjo Maria Ghislenny de Paiva Brasil Mifra Angélica Chaves da Costa	
CAPÍTULO 13	163
UMA SUBMERSÃO (AUTO) BIOGRÁFICA DE UMA DOCENTE NUM PROCESSO DE APRENDIZAGENS COLABORATIVAS	
Mifra Angélica Chaves da Costa	

CAPÍTULO 14	177
CÍRCULOS DIALÓGICOS: A PRESENÇA DO OUTRO NA CONVERSA E NO PROCESSO DE TORNAR-ME PROFESSORA COLABORATIVA	
Maria Ghisleny de Paiva Brasil	
CAPÍTULO 15	187
EM BUSCA DO “BRILHO NO OLHAR” PARA O ENSINO SUPERIOR	
Edna Lucia da Rocha Linhares Geovanna Paulina Dantas Maia	
NOTAS SOBRE AUTORAS E AUTORES	203

APRESENTAÇÃO

É com entusiasmo que apresentamos o livro "Compartilhamento e Colaboração na Formação de Professores/as: Experiências do Grupo FORMAÇÃO". Esta obra tem como objetivo sistematizar as contribuições e produções desenvolvidas pelo grupo de Pesquisa Formação, sediado na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) em Caraúbas, sob a coordenação da Profa. Dra. Ghislény de Paiva Brasil.

Desde sua criação, em 2018, o grupo se dedica a explorar e fomentar as práticas colaborativas na formação de docentes, abrangendo tanto o ensino superior quanto a educação básica. Atualmente, composto por dezoito membros – seis professoras em atuação (três do ensino básico e três do ensino superior) e onze alunos dos cursos de Letras-Libras, Letras-Inglês e Letras Português – o grupo se distingue pela ausência de hierarquia tradicional, característica própria da metodologia colaborativa. Isto é, embora, para fins administrativos, exista uma coordenação, todos os membros, inclusive a coordenadora, participam em igualdade de condições, contribuindo e aprendendo de maneira colaborativa.

O trabalho do grupo centra-se na pesquisa colaborativa como ferramenta de desenvolvimento profissional, visando a transformação da prática pedagógica. A pesquisa colaborativa é um processo dinâmico que articula formação e investigação, incentivando os professores a refletirem criticamente sobre suas práticas e fundamentarem suas ações pedagógicas. Dessa forma, promove-se um ambiente de aprendizado contínuo, onde o compartilhamento de experiências e a cooperação entre pares são essenciais.

Além de enriquecer o conhecimento teórico e prático dos participantes, o grupo de pesquisa busca desenvolver habilidades essenciais para o exercício docente, tais como comunicação eficaz,

diagnóstico de dilemas educacionais, avaliação de práticas pedagógicas e transformação dessas práticas a partir das descobertas e reflexões geradas. Este processo não só melhora a qualidade do ensino, mas também contribui para a formação de professores mais humanos e conscientes de seu papel na educação.

Ao longo de sua trajetória, o grupo tem atuado em diversas frentes, desde os encontros formativos do grupo de pesquisa, sessões de observação de aulas práticas e de sessões reflexivas com os colaboradores do grupo, até a repercussão dessas reflexões em eventos acadêmicos e atuação em extensões universitárias.

O grupo tem discutido diversos autores como Paulo Freire, Maurice Tardif, bell hooks, Lev Vigotski, Mikhail Bakhtin, Valentin Volochinov, Olivette Rufino Aguiar, Maria Salonilde Ferreira, Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, Paiva Brasil e Selma Garrido Pimenta. Essas leituras proporcionam uma base teórica sólida para as práticas e reflexões do grupo. O grupo ainda tem marcado presença regular nos maiores congressos de Educação do país, como o ENDIPE e o CONEDU.

Em 2022, o grupo promoveu o “I Colóquio de Estudos Colaborativos e Formação Continuada: A formação de professores como possibilidade de (trans)formação social”. Este evento proporcionou uma plataforma para discussão aprofundada sobre a formação contínua de professores e suas implicações para a transformação social, reforçando o compromisso do grupo com a educação como um processo contínuo e colaborativo e já tem data marcada para a sua segunda edição.

Nos últimos anos, o grupo promoveu e participou de várias atividades significativas, incluindo uma aula de campo em Angicos com alunos dos cursos de Letras Libras, Português e Inglês. Também marcou presença no evento “40 horas em Angicos 60 Anos depois” em Angicos-RN e no Encontro das Cátedras de Paulo Freire, realizado em Recife-PE, em maio de 2023.

Outra ação muito valiosa no grupo são as observações das aulas dos professores. Em 2023, a turma da disciplina “Educação Popular na perspectiva paulofreiriana” foi aberta para que o grupo

analisasse as práticas docentes. Em 2024, o grupo observou a vivência de uma professora de Língua Portuguesa, também membro do grupo, que desenvolve suas ações educativas no contexto dos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola pública de Caraúbas-RN.

As pesquisas realizadas pelo grupo FORMAÇÃO têm impacto direto na conduta docente, permitindo que novas descobertas e conhecimentos sejam incorporados na sala de aula, beneficiando tanto os professores quanto os alunos. Essas reflexões também têm ensejado o desenvolvimento de trabalhos de conclusão de curso e projetos de pesquisa de pós-graduação. O projeto "Pesquisa Colaborativa: Contribuições para a Formação dos Professores do Ensino Superior e da Educação Básica" destaca-se por seu engajamento em criar um ambiente colaborativo, onde a troca de experiências e o aprendizado mútuo são valorizados.

Expressamos nossa gratidão aos recursos internos da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, que, através do Edital PROPPG 65/2022 de financiamento de pesquisa, custearam a publicação deste livro, dentre outras ações promovidas pelo grupo.

Este livro é uma síntese do trabalho e da produtividade dos membros do grupo de pesquisa, oferecendo uma visão plural das práticas colaborativas e suas contribuições para a formação docente. Esperamos que esta obra inspire outros educadores e pesquisadores a adotarem abordagens colaborativas em seus contextos, promovendo assim uma educação mais reflexiva, inovadora e transformadora.

Boa leitura!

As organizadoras.

I PARTE
FUNDAMENTAÇÃO

CAPÍTULO 1

PESQUISA E ENSINO NA PERSPECTIVA COLABORATIVA E REFLEXIVA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO GRUPO DE PESQUISA FORMAÇÃO

Maria Ghisleny de Paiva Brasil

1. Introdução

Neste texto, discutimos a relação ensino e pesquisa com foco nos fundamentos da reflexão e da colaboração. Ou seja, a pesquisa colaborativa com/entre professores da educação básica e investigadores das universidades, tendo como pressuposto a ideia de formação continuada e de transformação das relações pedagógicas nas escolas. Para isso, tomamos como referência às experiências de formação docente na perspectiva do Ensino Colaborativo desenvolvidas pelo grupo de pesquisa FORMAÇÃO – Formação Continuada em Colaboração, vinculado à Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

A pesquisa colaborativa parte, inicialmente, do pressuposto freireano do “diálogo” e, com ele, realiza uma jornada de pesquisas em que o avanço teórico-prático é mediado pelas representações dos professores, por suas experiências e histórias profissionais, institucionais e biográficas. Não se trata, portanto, de realizar formação continuada sem, antes e em todo o percurso, ouvir atentamente os professores, considerando-os como produtores de conhecimentos, logo, como sujeitos fundamentais no processo educativo escolar e, com isso considerar as alternativas que emergem da prática profissional, as quais não podem ser desprezadas no processo de mudanças educativas.

Partimos dos pressupostos do dialogismo freireano (2003), para quem os homens são homens porque dizem a palavra e se

relacionam por meio dela e nas suas relações sociais. Trata-se, o diálogo, de “encontro dos homens” entre si e mediados pelo mundo. Quanto aos pressupostos da formação colaborativa, nos baseamos em Aguiar e Ferreira (2007), Ibiapina (2008), Paiva Brasil (2010), Pimenta (2003) e Zeichner (1993), destacando seus pontos teóricos quanto a colaboração docente como um espaço onde profissionais docentes podem trocar experiências de dentro da sala de aula, além de refletir sobre práticas e conceitos.

2. A pesquisa colaborativa supõe a co-construção de um objeto de conhecimento entre pesquisador e docentes

O que se entende por pesquisa colaborativa no contexto específico da prática docente? Em princípio, diríamos que uma pesquisa colaborativa supõe a contribuição dos professores em exercício no processo de investigação de um objeto de pesquisa, este, frequentemente enquadrado por um ou mais pesquisadores universitários. Tais professores tornam-se, em algum momento da pesquisa, “co-construtores” do conhecimento que está sendo produzido em relação ao objeto investigado.

No plano epistemológico, isso significa que, para os defensores da pesquisa colaborativa, a construção de conhecimentos ligados a uma dada prática profissional deve considerar o contexto real em que ela é atualizada e os seus componentes, em termos de limites e recursos existentes em situações reais, observando em que contribuem para a sua estruturação. Ademais, isso significa que tal construção não se faz sem considerar a compreensão que o docente tem das situações práticas, no interior das quais ele se desenvolve.

Por sua vez, esta compreensão é concebida como “atuante”, pois ela impregna e influencia a direção dada às situações de prática. A ideia sobre o docente-prático, em seu contexto de ação e no processo de construção de conhecimentos ligados ao exercício profissional, é parte constitutiva dos postulados sobre os quais repousa o conceito de pesquisa colaborativa.

Dessa forma, é importante considerar que a tendência da formação de professores com base na pesquisa alicerça-se na compreensão de que o docente necessita atuar como um ator e como um agente de mudança na escola e na sociedade e, nesse sentido, o papel de professor investigador da própria prática pode contribuir nesse processo. Assim, ao invés de serem apenas consumidores e aplicadores de teorias, os professores podem se tornar construtores de conhecimentos, o que desafia a posição de outros campos e agentes produtores como, por exemplo, a universidade.

Os argumentos a favor do que se pode chamar de movimento do ensino com pesquisa realçam a importância de se desenvolver uma atitude investigativa desde a formação inicial, pois, dessa forma, o professor não só aprenderá a questionar a sua realidade, mas apoderar-se-á política e pedagogicamente de outras formas de ação e de teorias sobre o ensino. É com esse propósito que se tem defendido a ideia de que o professor deve trabalhar como pesquisador, de forma a problematizar a sua realidade e buscar soluções e alternativas com base nas teorias existentes e na sua própria experiência profissional. Essa perspectiva alia-se ao conceito de formação como desenvolvimento profissional e como estratégia de melhoria de ensino.

Nesse sentido, a literatura nacional e internacional têm abordado essa temática, a exemplo dos autores como Zeichner (1993) e André (2005). Apesar disso, tal discurso não é consensual: os que possuem posição contrária, fundamentam sua crítica baseando-se na ideia de que ensinar e pesquisar exigem habilidades distintas e que a trajetória de formação do professor e do pesquisador seguem rotas também distintas. Nesse sentido, algumas ponderações são necessárias, principalmente em torno da banalização dos conceitos “de professor pesquisador e professor reflexivo”, pois concordamos com André (2005, p. 58) quando expressa: “ensino e pesquisa se articulam em vários sentidos, em outros se diferenciam”, sendo assim, é importante distinguir entre

um ato pedagógico e um ato de pesquisa, isto é, entre uma atividade de ensino e de pesquisa.

Para a autora referida acima, a pesquisa pressupõe atitude analítica, procedimentos rigorosos e sistemáticos para tornar conhecido aquilo que é necessário conhecer. Já o ensino, enquanto atividade do professor no cotidiano da sala de aula, é muito mais complexo do que a atividade de pesquisa, já que este exige do professor tomada de decisões e ações muitas vezes imprevisíveis. Entretanto, a pesquisa no ensino pode contribuir para que o professor desenvolva a habilidade de observar, de questionar, de formular hipóteses e de buscar soluções e caminhos alternativos para a sua prática.

3. Sobre as sessões reflexivas em nosso grupo

A dinâmica de organização do grupo FORMAÇÃO se baseia em três etapas distintas. A primeira se constitui numa formação colaborativa, ou seja, nesta etapa acontece um processo formativo em colaboração entre as participantes do grupo de pesquisa. O segundo, se refere a momentos de observação colaborativa em sala de aula, em que os membros do grupo têm a oportunidade de fazer uma observação durante a aula de professores em atuação. Por fim, a terceira etapa concretiza-se em um ciclo reflexivo com todos os participantes, momento em que ocorre a colaboração e reflexão sobre as práticas, propondo mudanças e redimensionamentos etc. Essas etapas levam participantes a um processo de investigação e reflexão, promovendo a aprendizagem de estudantes e professores.

Nas sessões reflexivas do FORMAÇÃO, se reúnem no campus da UFERSA-Caraúbas: alunos de Letras Inglês, Libras e Português, uma professora de Letras, duas professoras Pedagogas e quatro professoras da educação básica. Antes de iniciar a reunião, ocorre a escolha de um dos colaboradores para realizar o registro dos ciclos reflexivos em Diário de Campo; com base nesse material, utilizamos as falas para análise e publicações. As temáticas

discutidas nos ciclos reflexivos são inerentes ao cotidiano do professor em sala de aula.

As sessões reflexivas dão espaço para que, tanto alunos quanto as professoras possam refletir sobre suas práticas de forma crítica. Segundo Ibiapina (2008), o trabalho de colaboração auxilia os participantes a investigar e refletir suas ações, analisando a possibilidade ou não de reestruturação do trabalho docente. Além disso, é colocado em prática o crescimento acadêmico do aluno e a formação continuada do professor colaborativo, pois, como afirma Paiva Brasil (2003), a observação colaborativa potencializa a descrição, a interpretação, o confronto e a reconstrução de teorias e práticas relativas ao processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o saber é co(construído) e reconstruído.

Zeichner (1993) destaca as sessões reflexivas como uma das estratégias usadas para a atividade da reflexão crítica sobre a prática docente. As sessões são momentos para se analisar e avaliar as práticas, permitindo a realização do confronto entre teoria e prática, promovendo a reelaboração de conceitos e a avaliação das possibilidades de mudanças. no trabalho do professor.

4 Sessão reflexiva: etapas

Com base no trabalho de Freire (2022), Smyth (1991) propõe quatro formas de ação: 1- DESCREVER; 2- INFORMAR; 3- CONFRONTAR; 4- RECONSTRUIR, que propiciam ao professor refletir criticamente sobre sua prática. A proposta do autor procura entender a prática docente como um texto que é descrito e posteriormente estudado quanto aos seus significados por meio da informação, confrontação, o que propicia a reconstrução das ações.

Em suas discussões sobre o desenvolvimento da reflexão, Smyth (1991) ressalta que, apesar de não haver uma obrigatoriedade hierárquica quanto à realização das ações, conforme indica a seqüência apresentada em seu trabalho (descrever-informar-confrontar-reconstruir), elas não podem ser entendidas como separadas umas das outras, pois há maiores

possibilidades e oportunidades de reflexão se houver um trabalho consciente acerca da importância de cada uma delas. Isso porque todas as questões levantadas pelo autor são responsáveis pela reflexão crítica. Discuto, a seguir, a definição de cada uma das ações, com base nos pressupostos do autor.

A **ação do descrever** procura compreender os eventos concretos da prática docente. Em suas palavras, Smyth (1992, p. 296, tradução nossa) explica que:

Na essência, o propósito é que os princípios da prática educacional sejam articulados adequadamente, os professores devem começar a considerar sua prática em curso como ponto de partida para obtenção de conhecimento, crenças, e princípios que (eles) empregam ao descrever sua prática e decidir o que deve ser feito.

A descrição textual da prática docente torna-se essencial para a compreensão da prática em curso, pois o ensino é um tipo de atividade que só pode ser explicado e criticado após a concretização das ações. Além disso, Magalhães (2002, p. 18) ressalta que esse é um espaço fundamental, em contextos de formação crítica, pois leva o agente a se distanciar de suas ações e a se perguntar sobre as razões das escolhas feitas. Conforme salienta Smyth (1992, p. 296, tradução nossa), a pergunta que poderia resumir essa ação seria: “O que faço?”.

A **ação do informar** envolve o questionamento das razões sobre as escolhas feitas. Os professores se engajam na atividade de analisar a descrição de suas ações com o objetivo de obter um entendimento de sua prática, com base em princípios teóricos que a sustentam. Liberali (1999) ressalta que, nessa ação, há uma “visita ao descrever para compreender as teorias que foram sendo construídas pelo praticante ao longo de sua vida e que influenciam suas ações”. Ressalta que “essa ação permite o ‘desmascaramento’ das premissas que regem o ato de ensinar, constituindo-se em um passo decisivo para se questionar ações rotineiras adquiridas com base em senso comum (Luckesi, 1994) e identificar princípios que

orientam a ação pedagógica”. Segundo Smyth (1991), tradução nossa), a pergunta que poderia resumir essa ação seria: “O que agir desse modo significa?”.

A **ação do confrontar** é o momento em que o professor questiona as concepções de ensino-aprendizagem que embasam suas ações na relação com o contexto cultural, político e social, com o objetivo de compreender quais os interesses que regem sua prática educacional: a transformação ou a manutenção da desigualdade social. Liberali (2002) ressalta que, no confrontar, as visões e ações adotadas pelos professores devem ser percebidas não como preferências pessoais, mas sim como resultantes de normas culturais e sociais que foram sendo absorvidas. Em suas palavras, a pesquisadora diz que “o confrontar envolve buscar as inconsistências da prática, entre preferências pessoais e modos de agir” (Liberali, 2002, p. 3). As perguntas que podem contribuir com o desenvolvimento dessa ação, conforme salienta Smyth (1992, p. 296, tradução nossa), são:

Como eu me tornei assim?; O que as minhas práticas revelam sobre meus valores e crenças sobre o ensino?; De onde vieram essas idéias?; Quais práticas sociais estão expressas nessas idéias?; Quais são os motivos que me fazem manter minhas teorias?; Que visão de poder elas embasam?; A interesse de quem minhas práticas estão servindo?; Quais ações restringem minha visão sobre o que pode ser ensinado?

A **ação do reconstruir** é o momento em que o professor passa por uma redefinição de conceitos e valores pessoais e profissionais. Assim, ele começa a ser capaz de compreender sua prática e fazer conexões conscientes sobre suas ações com base no contexto cultural, político e social em que está inserido. Desta forma, o professor começa a perceber que a realidade não é imutável e que ele pode agir diferente, ou seja, ele começa o desenvolvimento de um processo reflexivo que objetiva a reconstrução de suas ações. Liberali (1999) afirma que, no reconstruir, os professores buscam

alternativas para suas ações e acabam voltando à sua própria ação por meio de uma redescritção dessa ação embasada e informada, assumindo assim maior poder de decisão sobre como agir e pensar as práticas de ensino.

5. A dialogicidade como experiência constituinte na formação de professores

A categoria dialogicidade é um dos pilares que sustentam a pedagogia e a antropologia freiriana. Em Paulo Freire (2022), os homens são homens porque dizem a palavra e se relacionam por meio dela e nas suas relações sociais. Trata-se do diálogo como o “encontro dos homens” entre si e mediados pelo mundo, ou seja, não se trata de diálogo entre duas pessoas, “eu-tu”, mas “eu-tu” e o mundo em que vivem.

Neste estudo, o diálogo assume, portanto, a condição de categoria teórica, pautada em sua função particularizadora e mediativa entre sujeitos, permeando a escuta reflexiva, em uma análise das potencialidades, limitações, dificuldades e possibilidades de atuação do professores e professoras em um contexto específico. Importa conhecer o contexto que circunda a instituição escolar, bem como os sujeitos que a compõem, estabelecendo elos e pontos comuns de compreensão da realidade, para nela intervir e transformá-la (Freire, 2003).

Sendo assim, diálogo, para Freire, perpassa a exposição crítica de fatores e de elementos que circundam a ação, potencializando sua compreensão, no intuito da tomada de decisões que favoreçam o coletivo e a construção de uma visão emancipatória, de busca por subsídios que beneficiem o grupo, em um viés de superação de pensamentos e de atitudes meramente individualizadoras e ingênuas, que podem contribuir na alienação do indivíduo e na aceitação da realidade, mediante um comodismo conducente à exclusão social.

O diálogo proposto por Paulo Freire (2022) e transposto para a pesquisa colaborativa, pressupõe que esta não se faça, *a priori*,

mas, ao contrário, que seu desenho se faça no caminho, no contato dos investigadores com a escola. Novamente, a síntese da proposta de investigação colaborativa: o desafio para o investigador, neste caso, é interpretar as intencionalidades dos sujeitos que agem, identificando formas e motivações das suas ações, procurando, para isso, penetrar o mais profundamente possível no universo dos sujeitos. Para isso, é preciso abertura para conhecer, para dialogar, para ouvir, para falar etc. É preciso, sobretudo, encarar o outro, no caso os atores da escola, como sujeitos que têm o que dizer, sujeitos de conhecimento que merecem respeito.

6. Algumas considerações

Neste texto, nos propusemos a refletir sobre ensino e pesquisa na perspectiva da colaboração e da reflexão, tomando como referência a prática desenvolvida no grupo de pesquisa FORMAÇÃO da UFERSA-Caraúbas. As discussões teóricas empreendidas sobre a relação ensino e pesquisa demonstraram a centralidade desta temática no contexto da formação docente. A necessidade de se desenvolver o ensino mediado pela pesquisa parece ser uma discussão consensual entre os pesquisadores e professores.

Entretanto, há ponderações a fazer no desenvolvimento dessa proposta. Entre os pontos positivos, o ensino com pesquisa favorece o desenvolvimento de uma atitude investigativa por parte dos docentes, o que propicia a construção da sua autonomia e da sua profissionalidade. Entre as ressalvas, há que se ter o cuidado com a banalização do conceito de professor pesquisador e professor reflexivo e atenção à necessidade de se estabelecer fronteiras entre o que seja uma metodologia científica e uma metodologia de ensino.

A ideia proposta pela pesquisa colaborativa, pautada pela dialogicidade e pela valorização dos professores como sujeitos produtores de conhecimento, tem o propósito de contribuir para uma outra prática de formação de professores que supere a tradicional forma na qual é a universidade que detém o conhecimento sobre a forma e o conteúdo desta formação.

Valorizar os sujeitos da escola, especialmente os professores, e seus saberes e práticas, num processo dialógico, pode ser um ponto de inflexão na relação entre universidade e educação básica.

Sobre a formação continuada colaborativa vivenciada no grupo de estudos FORMAÇÃO, a concepção própria dos sujeitos que vivenciam esse modelo de formação, perpassa pela dicotomia diretividade/autonomia; dialogicidade/responsabilização. Embora o aspecto da diretividade não seja excludente, em uma estrutura de aprendizagem coletiva que perpassa pela dialogia de maneira colaborativa, a autonomia do professor e do grupo no processo é central, como forma de responder às necessidades da prática, pela prática em vista da prática.

Dessa forma, compreendemos que o percurso teórico e de análise desenvolvido neste texto, nos alertou para a necessidade da continuidade dos nossos estudos sobre a relação ensino e pesquisa, mediada pela perspectiva colaborativa, de forma a dar continuidade a apresentação de dados acerca da contribuição das estratégias utilizadas, tanto para o redimensionamento do ensino, como para as questões que envolvem a pesquisa e os sujeitos nesse processo.

Referências

ANDRÉ, M. E. **Pesquisa, formação e prática docente**. O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **A sombra desta mangueira**. 12 ed. São Paulo: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

_____. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

- IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- IBIAPINA, I. L de M; FERREIRA, M^a S. **Reflexão crítica: uma ferramenta para a formação docente**. Linguagens. Educação e Sociedade, Teresina, n. 9, jan/dez, p. 73-80, 2003.
- LIBERALI, F. C. **Developing argumentative processes for critical reflection**. Paper. Fourth Conference on Reflective Teaching. Leuven, Belgium. 1999.
- PAIVA BRASIL, Maria Ghisleny de. **A contribuição do estágio supervisionado para a formação reflexiva do pedagogo**. Natal, 2010. 190 p. Dissertação (Mestre em educação) - Universidade Federal do Rio Grande Do Norte, Natal, 2010. Disponível em: Acesso em: 29 abr. 2021.
- PIMENTA, Selma Garrida (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: identidades e saberes da docência**. In: Pimenta, Selma Garrido (Org) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2003
- PAIVA BRASIL, Maria Ghisleny de. **A contribuição do estágio supervisionado para a formação reflexiva do pedagogo**. Natal, 2010. 190 p. Dissertação (Mestre em educação) - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal, 2010. Disponível em: Acesso em: 29 abr. 2021.
- SMYTH, John. Developing and sustaining the critical. In: SMYTH, John. **Teachers as collaborative learners**: challenging dominant forms of supervision. Great Britain: Open University Press, 1991.
- ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

CAPÍTULO 2

PONTO DE PARTIDA: CONCEITOS CHAVE PARA ENTENDER O QUE SÃO OS CICLOS REFLEXIVOS

Pollyana Raquel De Moraes Arcanjo
Rafaela Bezerra Garcia
Maria Ghislenny De Paiva Brasil

Para começar

Neste capítulo, discutiremos alguns conceitos e questionamentos que nos levarão a entender o que, de fato, são os Ciclos Reflexivos. A ideia dos ciclos reflexivos está ligada a uma ajuda mútua, por isso, muito se fala em pesquisa *colaborativa*. Nos ciclos reflexivos, essa ajuda chega a nós através do diálogo. Bakhtin (2016) afirma que o diálogo faz parte da vida, este fato se encontra diretamente ligado com os ciclos reflexivos, pois é lá que se mantém viva a discussão e interação entre todos, tendo em vista que o diálogo é algo motivacional, é através dele que é possível a interação em um ambiente.

Na formação docente, mais que em qualquer outra profissão, tem-se a preocupação de formar professores capazes de atuar de forma atemporal e que saiba lidar com diferentes tipos de alunos. Em outras palavras, o professor deve se adaptar a qualquer situação que venha a se deparar. Além de ter conhecimento na sua área de atuação específica, o professor deve ter conhecimentos sobre como ensinar, construindo estratégias de acordo com o perfil de seus alunos.

Para tanto, o professor deve estar ciente e ter a humildade de reconhecer o cunho intelectual de sua profissão, entender que mesmo após o fechamento da graduação a formação do professor deve ser continuada, pois além de manter atualizados os saberes

que se inclinam para sua área de ensino, é necessário estar ressignificando e se especializando, aprendendo e colocando em prática os saberes pedagógicos.

Pimenta (2002) conta que criou-se um programa para dar continuidade à formação do professor, que são as suplências e/ou a atualização dos conteúdos. No entanto, essa prática se mostrou pouco eficiente. Desta forma, pesquisas sobre prática estão buscando novas formas de formação continuada para os professores.

Chegamos então aos Ciclos reflexivos, que, por sua vez, constituem-se como um espaço onde os professores podem trocar experiências, reelaborar e ressignificar conceitos e práticas (Aguar e Ferreira, 2007). Gonçalves *et al.* (2012) defendem que o desenvolvimento profissional é multifacetado, dependendo não só do indivíduo, mas também de um processo colaborativo.

O ciclo reflexivo tem como objetivo melhorar a prática dos docentes envolvidos através de uma conversa, que apesar de parecer totalmente informal, precisa ser feita com cuidado para que não se perca e saia do caminho que lhe foi proposto. Entendendo isso, um dos cuidados importantes a serem tomados é sondar as necessidades do professor antes de iniciá-los, levando em consideração o contexto de ensino.

É importante enfatizar o viés bakhtiniano (2016), ou seja, dialógico, da discussão a seguir, tendo em vista que a linguagem é como um constante processo de interação mediado pelo diálogo. Além disso, Ibiapina (2006) defende a necessidade de os professores estudarem e discutirem, de forma coletiva, em ciclos de estudo, a prática pedagógica e os problemas advindos dela. Assim, iniciamos um trabalho analítico que discute ciclos reflexivos como um processo que trabalha em colaboração com a formação continuada do professor, analisando os reais resultados e os sentimentos do docente quanto a essa prática de troca de conhecimentos e releitura de conceitos. Para a construção deste capítulo, nos baseamos nas experiências e pesquisas desenvolvidas no projeto de pesquisa Formação Continuada Em Colaboração:

Caminhos para a Ressignificação das Práticas Pedagógicas, da Universidade Federal Rural Do Semi- Árido (UFERSA-campus Caraúbas) coordenado pela professora Dr^a Maria Ghisleny de Paiva Brasil (docente-UFERSA).

A importância dos ciclos reflexivos na formação docente

Os ciclos de estudos reflexivos servem como um espaço para uma reflexão crítica em que os educadores têm a chance de tornar o aprendizado sobre a profissão algo contínuo. Através de momentos proporcionados por essa ação, é possível dar ressignificado a teorias que poderiam ser consideradas “ultrapassadas”, aplicando a prática real do educador (Aguiar e Ferreira, 2007).

Além de ajudar a ressignificar os conceitos teóricos, os ciclos reflexivos dão a oportunidade de os professores compartilharem as experiências que constroem em sala de aula, entendendo como os outros colegas lidam com os próprios problemas e lidariam com os problemas dos outros. A partir dessas discussões é possível confrontar a teoria e a prática, analisando e adaptando a sua realidade. Assim, através dos significados do outro, é possível construir uma prática docente própria, lembrando sempre que nesta prática própria há a contribuição de diferentes vozes, que por sua vez foram ouvidas no momento do diálogo. (Albuquerque, 2008).

Se levarmos em consideração que os ciclos reflexivos são espaços onde os docentes fazem a reavaliação de sua prática, essa reavaliação torna-se ainda melhor quando engloba a teoria bakhtiniana, pois a palavra chave dessa perspectiva é o diálogo e esse diálogo é o que torna o ciclo reflexivo possível, pois é partir dele que tudo é desenvolvido.

De acordo com Ibiapina e Ferreira (2003), a reflexão sobre a prática neste momento de diálogo deve ser feita de forma crítica, pois através do olhar crítico do professor ao observar e refletir as próprias práticas, e principalmente as estruturas institucionais em que essas práticas estão inseridas, é que se pode tomar uma atitude

em relação a reformulação do que está sendo feito. Sendo assim, a reflexão crítica promove espaço para a aprendizagem, sendo movida principalmente por um constante questionamento entre a ação e a reflexão.

Aguiar e Ferreira (2007, p. 76-77) trazem orientações para a implementação de ciclos de estudos reflexivos: “sondagem das necessidades formativas e dos conceitos cujos significados pretende-se aprofundar, apropriação de novos pressupostos teóricos conceituais e reelaboração dos conceitos e de sua significação prática”. Discutiremos um pouco mais a fundo as formas de entender as necessidades do professor, os conceitos que o professor carrega em sua bagagem e uma reelaboração significativa desses conceitos na prática.

Da teoria à implementação do ciclo reflexivo, por onde começar?

É indiscutível a importância de formar profissionais da educação. Albuquerque (2008) afirma que uma das maiores dificuldades está no fato de as mudanças serem pensadas pelos teóricos em seus espaços acadêmicos, o que implica que os espaços desses teóricos estão, geralmente, dissociados da realidade dos docentes, que são os que põem em prática a docência e estão à par da realidade das escolas. É importante deixar claro que os Ciclos Reflexivos não são contrários às teorias do campo educacional, pelo contrário, o que se busca neste espaço é fazer dialogar com a realidade de forma efetiva essas teorias, aproveitando-as e adaptando-as à nossa realidade.

Compreendemos que o professor desenvolve a prática pedagógica na própria prática, ao exercer a profissão, ou em formações continuadas que disponibilizam saberes profissionais, levando em consideração o diálogo em relação à realidade escolar. Esses processos formativos buscam formar professores com um pensamento crítico-reflexivo, sendo seres autônomos e capazes de dar um novo significado a sua prática profissional (Brito, 2006).

A partir disso, a formação profissional de um professor, mais uma vez enfatizamos, deve ser continuada (mesmo após o fechamento da graduação), deve acontecer o diálogo, baseando-se em teóricos, dando as teorias clássicas ressignificação, de acordo com as práticas que vivenciam em seu contexto escolar. É através dos ciclos de estudos reflexivos que acontece essa reflexão, troca de experiência entre professores, e (re)elaboração de conceitos. Os diálogos compartilhados ajudam os professores a expandir a visão de como lidar com problemas, como construir projetos, como trabalhar determinados temas didáticos, etc. Através do olhar do outro os conceitos já internalizados pelo próprio ser docente é construído um novo professor, dando início a continuação da formação e a chance de uma transformação na prática docente.

Antes de iniciar um ciclo reflexivo com os professores, é necessário que se esteja orientado. Apesar de se tratar de uma prática pautada em conversas, não pode ser feita de qualquer forma, para melhores resultados é interessante entender a função e os objetivos desta prática que visa a formação continuada. O início de ciclos reflexivos, seja no contexto da educação básica ou na universidade, pode ser difícil em alguns casos, principalmente pelo não reconhecimento de que algo precisa ser feito para que ocorra uma mudança na prática docente ou o não reconhecimento da ação como um caminho para a formação continuada. É necessário então que haja esse primeiro processo de reconhecimento e reflexão.

Para Aguiar e Ferreira (2007, p. 77), primeiramente, é preciso considerar as necessidades formativas do professor, sendo de extrema importância para o processo formativo. Caso contrário, a ação será algo estranho para ele, não sendo relacionado com a realidade que o professor está inserido. Contreras (2002) traz algumas questões que podem ser levantadas para que haja a promoção dessa reflexão “espontânea” pelo próprio professor, questões ligadas à descrição, à informação, ao confronto e a reconstrução, sendo todas relacionadas à prática docente.

A primeira ação a ser tomada é o ato de descrever detalhadamente as ações, isso, segundo Albuquerque (2008),

promove um distanciamento das próprias ações, sendo essa ação o pontapé inicial para uma reflexão. Em Liberali (2004 p. 30) é discutido algumas questões que levam o professor a descrever sua ação, principalmente se houver dificuldade nessa etapa. São elas:

Qual o contexto da sala de aula? Qual o objetivo da aula? Que atividades foram desenvolvidas? Como os alunos participaram? Que assuntos foram trabalhados? Qual a importância dos assuntos trabalhados? Quais as práticas desenvolvidas?

A segunda ação se refere ao ato de informar. Algumas questões a serem levantadas a esse respeito são “Quais os princípios que embasam as ações do professor?” e/ou “Em quais teorias o professor embasa suas ações?” e/ou “Qual o significado da minha ação?” (Liberali, 2004). Ao responder ou se fazer essa pergunta, o professor é levado a uma reflexão sobre o porquê de ter feito tais escolhas, sejam escolhas espontâneas ou sistematizadas. Para promover esse ponto da discussão, reflete-se sobre os objetivos da aula e os procedimentos para alcançá-los, as dificuldades na prática do professor e o que ele fez/faz para superá-las, a relação entre a realidade dos alunos e os conceitos ministrados, além da área de conhecimento, a teoria que embasa a prática do docente e como ele ver/reflete sobre a própria aula (Liberali, 2004).

Ao confrontar a própria a prática o professor reflete sobre o contexto social da escola relacionado com as teorias formais referentes à própria ação, entendendo a relação entre teoria, prática, sociedade, cultura, história e política. Algumas perguntas que facilitam essa etapa são:

A aula contribuiu para a formação integral de seu aluno? Quais as limitações de sua prática? Que tipo de aluno você pretende formar? Como você pode contribuir para a formação de cidadãos que atuem de forma consciente na sociedade? Qual a contribuição de sua aula para a sociedade? Em que o conhecimento trabalhado pode contribuir para transformar a realidade? (Liberali, 2004, p. 30)

Por fim, o reconstruir representa o ato de o professor repensar sua prática docente, sendo humilde o suficiente para modificar e transformar suas ações. Ao ser flexível, o professor tem mais controle sobre a sua prática. O processo de reconstrução se dá através da reflexão de algumas questões, sendo elas descritas por Albuquerque (2008, p.30).

De que outra forma você organizaria sua aula? Como você trabalharia os conteúdos articulados com a realidade de seus alunos? Que procedimentos você utilizaria para desenvolver o senso crítico de seu aluno? Como você faria para refletir criticamente sobre sua aula? Que atitudes você tomaria para manter sua formação contínua? Que procedimentos você utilizaria para motivar seus alunos?

Após essa série de reflexões e questionamentos, o professor vai entender o que realmente faz. Entendendo isso, ele pautará o que está correto na sua prática, ou seja, o que tem dado certo, e o que não está dando certo, ou seja, o que precisa ser mais uma vez repensado. Ao entender isso, estamos lidando com os pontos positivos e os pontos negativos da prática do professor. Nesse momento, o docente está aberto a aprender em conjunto com os seus colegas, recebendo conselhos práticos e teóricos. Ao mesmo tempo, o professor terá a chance de aconselhar os colegas, compartilhando com eles as teorias que se aplicam ao seu contexto escolar.

Ao tentarmos entender a formulação de conceitos pelo olhar social e histórico, compreendemos que essa formulação acontece através das ações de como acontece o desenvolvimento; em outras palavras, os conceitos nascem através do crescimento social e cultural dos indivíduos, estando voltado para as práticas humanas e necessidades. Nos ciclos reflexivos, um conceito é elaborado tendo em vista o que o sujeito pensa, transformado este pensamento em linguagem, refletindo em como serão resolvidos os problemas, tornando estes conceitos um reflexo de todas as áreas da vida, pois é tomado como ponto de partida cada evento da vida deste do sujeito (Aguiar e Ferreira, 2007).

Um novo ponto dessa questão são as ações de comparação, definição, identificação e classificação. Um conceito também pode se transformar e/ou se desenvolver, como vemos através da teoria sócio-histórica. Entendemos, através dessas perspectivas então, que o processo de formação conceitual é contínuo, já que os conceitos estão sempre sendo aprofundados e reelaborados, às vezes dando forma a novos conceitos (Aguilar e Ferreira, 2007). Por isso, quando a pesquisa é feita dentro dos ciclos reflexivos, é feita de forma colaborativa e dialógica, pois há envolvimento dos professores presentes, contribuindo com suas formações e experiências e a englobação de conceitos teóricos adquiridos na universidade.

Através da prática, os conceitos são ressignificados continuamente, sendo a teoria uma forma de embasar e auxiliar a prática educacional, estando presente em diferentes prismas da docência, da relação aluno-professor e professor-aluno, ajudando o professor a se profissionalizar. O contrário também acontece, muitas teorias são criadas tendo em vista o comportamento humano, e cria-se a teoria que será usada para amparar as próximas ações, sendo o sujeito, muitas vezes, criador de suas próprias teorias (Morin, 2004).

A partir disso entendemos a importância da vivência para a formação de conceitos, levando em consideração as experiências individuais e socioculturais, sendo reelaborados os conceitos continuamente, algumas táticas para isso são exemplificadas:

estudo de textos que abordam os conceitos em estudo; discussão do seu conteúdo; comparação dos significados dos conceitos contidos nos textos, estabelecendo aspectos semelhantes e diferentes, destacando atributos ou propriedades essenciais e necessários à elaboração do conceito; ressignificação do conceito a partir dos atributos abstraídos; análise dos significados referendados nas categorias de análise da elaboração conceitual e reflexão sobre a aplicabilidade na compreensão e transformação da atividade prática. (Aguilar e Ferreira, 2007, p.82)

Entendemos, assim, que os ciclos reflexivos funcionam como um espaço que auxilia na elaboração de conceitos, um espaço para quem tem ou não experiência, já que não auxilia somente a formação, mas também a continuação da formação, ajudando os alunos ou já graduados a criar ou recriar conceitos que sejam referentes não só ao próprio indivíduo e sua história, mas também ao contexto sociocultural no qual está inserido.

Para não concluir: a importância do ciclo reflexivo pautado em teorias educacionais

É possível constatar que os ciclos reflexivos são importantes para o desenvolvimento profissional do docente por funcionar como uma forma natural de realizar tudo aquilo que o docente deve fazer, desde ressignificar os conceitos e as práticas, até construir conceitos e práticas para melhorar seu desempenho e o do seu aluno, aprendendo com as próprias práticas, discutir e refletir, e aprendendo com as práticas e os conceitos trazidos pelos colegas colaboradores.

Portanto, não partimos da lógica de identificar os problemas que um docente pode ter em sala de aula, mas sim de uma busca por capacitação profissional. Cada um sabe de sua realidade: a partir do diálogo podemos traçar métodos para que possa ser melhorada essa prática. É importante destacar que os ciclos reflexivos não solucionarão todos os problemas da sala de aula, mas sim, juntos aos docentes e colaboradores, será traçado estratégias para tornar tudo mais viável.

É importante enfatizar que tudo discutido aqui é apenas uma pequena porcentagem do que o ciclo reflexivo é e de como ele funciona, por isso é importante a leitura e feitura de novas literaturas que trabalhem e desenvolvam o tema, principalmente a realização prática de ciclos reflexivos em escolas da educação básica e em universidades, compartilhando os saberes da experiência com alunos da licenciatura e professores. Além disso, é o estímulo a formação continuada dos professores que pode e deve

partir das escolas, através de ciclos reflexivos trabalhando temas reais do convívio escolar, debatendo projetos, problemas, avaliações, discussões, conceitos etc.

Referências

AGUIAR, Olivette Rufino Borges Prado; FERREIRA, Maria Salonilde. Ciclo de estudos reflexivos: uma estratégia de desenvolvimento profissional docente. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo et al (Org.). **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Natal: Editora Liber Livro, 2007. Cap. 4. p. 73-93. Co-edição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

ALBUQUERQUE, Maria Ozita de Araújo. **Reflexão crítica e colaboração: articulação teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente**. 2008. 143 p. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Problems of Dostoevsky's poetics**. 3. ed. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.

BRITO, A. E. Analisando a prática pedagógica como contexto de formação e de produção dos saberes docentes. In: IBIAPINA, M. L. de M.; CARVALHO, M. V. C de. (Orgs.). **Educação, práticas socioeducativas e formação de professores**. Teresina: EDUFPI, 2006.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

GONÇALVES, P. W. ; SICCA, N. A. L.; GALAN, M. C. S.; FERNANDES, S. A. S.; ALVES, M. A. R.. A pesquisa colaborativa como contributo para o desenvolvimento profissional do professor e da cultura científica: mudanças na concepção de Natureza e na prática docente. **Revista Iberoamericana de Educación** (Online), v. 60, p. 1-13, 2012.

IBIAPINA, I. L de M; FERREIRA, M^a S. Reflexão crítica: uma ferramenta para a formação docente. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, n. 9, jan/dez, p. 73-80, 2003.

LIBERALI, F. C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M^a C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 87-117.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropologia renovada.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PIMENTA. Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CAPÍTULO 3

PESQUISA COLABORATIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Glenia Ellen Soares Costa
Juliana Carlos Fernandes Gurgel

Introdução

O presente trabalho surgiu da necessidade de estabelecer um diálogo entre a pesquisa colaborativa e os professores da educação básica, a fim de refletir sobre o aprendizado partilhado, sobre a troca, sobre a construção de saberes construídos no aprender ouvindo um ao outro. Novas perspectivas surgem mediante os desafios enfrentados no dia a dia, por meio das diferentes manifestações de opiniões e tensões inerentes a esse processo.

Propondo uma inter-relação de saberes, surge a pesquisa colaborativa oriunda do diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e o real contexto educacional da educação básica. Nesse processo, a pesquisa tem a intenção de diminuir as diferenças entre os dois contextos ao aproximar os conhecimentos teóricos e práticos entre esses mundos.

Considerando que esse artigo se insere no quadro de investigação voltada à formação de professores e aos saberes docentes, tem por objetivo analisar a relação que se estabelece entre a prática dos professores e os conceitos fundamentais para a docência, na perspectiva colaborativa. Adota como referencial os princípios de abordagem sócio-histórica de Vygotsky (2009), no que se refere à formação e desenvolvimento de conceitos. Adota também a abordagem teórica-metodológica colaborativa, baseada em Ibiapina (2008).

Essa colaboração entre os professores aconteceu mediada pela observação colaborativa e pelas sessões reflexivas responsáveis pelo aprendizado dos significados atribuídos aos conceitos que dão suporte à prática de docentes. Desta maneira, tais reflexões com os professores colaboradores permitem construir redes que tinham por objetivo definir conceitos que dariam sustentação à prática docente na educação básica, além de observar, muitas vezes, uma desarticulação entre prática formativa e a teoria. Percebemos a necessidade de redefinir alguns dos significados dos conceitos de ensino, aprendizagem e docência de professores, a fim de oferecer maior entendimento para efetivação de sua prática.

Nesse contexto reflexivo de colaboração, ficou perceptível alguns conflitos gerados entre os significados atribuídos entre nós professores e a prática desenvolvida em sala de aula, daí a necessidade de repensar uma articulação entre teoria e prática no processo de formação continuada. Esses conflitos configuram-se como os desafios enfrentados por nós professores frente a uma preocupação demasiada em dominar conteúdos sem considerar o saber fazer advindo da experiência do educador e de sua relação também com o aluno.

Com base na nossa discussão, procuramos investigar e refletir mais sobre a relação entre a pesquisa colaborativa e a prática docente de professoras da educação básica da rede estadual de Apodi e Caraúbas que aconteceram por meio da entrada das professoras no grupo de Pesquisa Colaborativa (FORMAÇÃO-UFERSA) que contribui para a formação continuada de professores, na região. Para que aconteça essa investigação e reflexão, é preciso criar estratégias como as sessões reflexivas ancoradas na pesquisa colaborativa.

Entendemos que as sessões reflexivas mencionadas são “um locus em que cada um dos agentes tem o papel de conduzir o outro à reflexão crítica de sua ação ao questionar e pedir esclarecimentos sobre as escolhas feitas” (Magalhães, 2002, p. 4). Aprofundando a discussão anterior, Pimenta (1997, p. 71) argumenta que a reflexão, via pesquisa, é o melhor meio de formar professores, ressaltando

que “a reflexão sobre a prática, sua análise e interpretação constroem a teoria que retorna à prática para esclarecê-la e aperfeiçoá-la”.

Compreendemos dessa forma que o exercício da reflexividade é fundamental às práticas e teorias no saber/fazer do professor no contexto da sala de aula. O processo reflexivo crítico nos levou à tomada de consciência enquanto professoras da educação básica na rede estadual, a fim de nos levar a repensar nossa prática a partir das discussões acerca do processo de ensino-aprendizagem.

Sobre a pesquisa e a prática docente

A educação é, por excelência, uma prática colaborativa. Desde as primeiras práticas de ensino-aprendizagem que se têm notícias, a transmissão de conhecimento tem ocorrido por meio do diálogo, da partilha de saberes e da construção conjunta do conhecimento. No contexto contemporâneo, essa colaboração se manifesta de diversas formas e uma delas é por meio da pesquisa colaborativa.

Ibiapina (2008, p. 33) enfatiza que "colaborar não significa cooperar, tampouco participar, significa oportunidade igual e negociação de responsabilidades, em que os partícipes têm voz e vez em todos os momentos da pesquisa". Portanto, pesquisadores e professores envolvem-se tanto em processos de produção de conhecimentos quanto de desenvolvimento interativo da pesquisa. Assim, o trabalho colaborativo faz com que professores e pesquisadores produzam saberes compartilhando estratégias que promovam o desenvolvimento profissional (Ibiapina, 2008).

Nesse sentido, um grande exemplo disso são os ciclos reflexivos promovidos pelo grupo de estudos Formação Continuada Em Colaboração-FORMAÇÃO no âmbito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). O grupo baseia-se no fazer pedagógico, na construção dos saberes, na generosidade da partilha, enfim, no diálogo que envolve a edificação do conhecimento e todo o arcabouço que o acompanha. Inspirado na visão de Paulo Freire (2018), esse grupo oferece aos

professores da educação básica uma oportunidade única de aprendizado e socialização.

É a partir de Paulo Freire (2018) que temos uma ligação mais direta entre ensino e diálogo. Com ele, entendemos a importância do diálogo para que exista uma práxis autêntica e a libertação do oprimido: é através do diálogo freireano que surge a pedagogia da libertação. O diálogo, segundo Freire (2018), é fundamental nesse processo, pois é através dele que se dá a construção do conhecimento de forma colaborativa e participativa.

Com isso, o grupo se apresenta como um espaço democrático, sensível, acolhedor e reflexivo. Além disso, um registro importante deve ser feito: a escola de educação básica ocupa um território importante em todo o processo dialógico do grupo. É importante mencionar essa informação, principalmente, porque na visão tradicional de separação dos segmentos educacionais, a escola de educação básica ocupa um lugar passivo na parceria com a universidade.

Nessa perspectiva, os pesquisadores e os docentes trabalham conjuntamente e apoiam-se visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo do grupo, havendo liderança compartilhada e co-responsabilidade pela condução das ações. Assim, a pesquisa deixa de investigar *sobre* o professor, passando a investigar *com* o professor a sua prática pedagógica, contribuindo para que este se reconheça como produtor ativo do conhecimento, da teoria e da prática de ensinar, transformando o próprio contexto de trabalho (Ibiapina, 2008).

Dessa forma, a escola de educação básica é o ambiente para o desenvolvimento dos programas de iniciação à docência, para os estágios supervisionados, mas não é um espaço em que a produção científica, a escrita acadêmica, além da formação continuada estejam presentes com afinco. A partir dessa visão, a aprendizagem colaborativa proposta pelo grupo, fortalece os vínculos entre os segmentos, dando à educação básica um espaço ativo e de grande relevância para o alcance dos objetivos.

A escola assume o que de fato deve ser: um espaço de construção, de transformação social, responsável, comprometida e progressista. Nesse pensamento, Paulo Freire (1991, p. 126) afirma que:

A educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um fazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos.

Esta citação reforça a importância da educação: embora seja fundamental para transformar a sociedade, ela não é a única chave para esse processo, pois outros fatores como política, economia, cultura e tecnologia também desempenham papéis importantes. As próprias mudanças do mundo oferecem oportunidades de aprendizado, exigindo adaptação e desenvolvimento de novas habilidades.

Dessa forma, o chão da escola é o espaço em que as reflexões sobre a prática docente ultrapassam os limites da sala de aula e instigam os educadores a vivenciarem um movimento circular de investigação, percepção e compreensão da sua atuação.

Apesar de suas limitações, a educação tem um impacto significativo na capacitação das pessoas e no progresso da sociedade. Sua força reside na sua fraqueza, conforme afirma Freire (*ibidem*), pois a impossibilidade de resolver todos os problemas por si só estimula a busca por soluções criativas e colaborativas. É nossa responsabilidade usar a educação para alcançar nossos sonhos e objetivos pessoais e coletivos, capacitando indivíduos e comunidades para um futuro melhor.

A educação básica, diferentemente da universidade, nem sempre vivencia um processo de pesquisa tão evidente e com a delimitação de um objeto claro e específico. Na realidade, a escola abrange um leque de possibilidades investigativas a partir de uma prática que se afasta diariamente daquilo que teoricamente é proposto ao estudante

universitário. Em outras palavras, muitas vezes o que é visto na formação dos estudantes das licenciaturas não possibilita uma aprendizagem mais próxima do seu espaço de atuação. Assim, é somente no chão da escola, na sala de aula, que os saberes docentes são consolidados, a partir do contato com a realidade de cada estabelecimento de ensino, estudantes e suas famílias.

Em relação à pesquisa, o professor que atua em uma sala de aula do Ensino Fundamental II, em uma escola da rede pública, com 35 alunos, 5 deles com necessidades educacionais específicas, sem o suporte adequado para a garantia mínima de inclusão desses estudantes no processo de ensino-aprendizagem, experimenta um grau de dificuldade maior em relação à produção de pesquisa no espaço escolar.

A oportunidade de participar junto a colegas do Ensino Superior, estudantes universitários e outros colegas da Educação Básica de uma atividade voltada à prática colaborativa visualizando uma oportunidade de construção de saberes de forma generosa e compartilhada funciona como uma espécie de mola propulsora de ideias e estratégias aplicáveis ao cotidiano da sala de aula.

O contato com o grupo de pesquisa FORMAÇÃO/UFERSA proporciona uma aproximação real e também reflexiva da nossa prática. Para nós, professores da Educação Básica, o grupo nos garante um “lugar de fala”, um espaço em que podemos ser ouvidas, acolhidas, motivadas — ousa até criar um adjetivo para esses momentos: “esperançados”, sim, aquelas que bebem do verbo de Paulo Freire. Depois de vivenciar o “esperançar”, a gente não fica esperançosa como recomenda a norma culta, a gente fica “esperançada” e o nosso fazer pedagógico é importante, valorizado e celebrado.

O ambiente escolar muitas vezes “rouba” o nosso encantamento, tamanha a dificuldade enfrentada, mas é nesse mesmo ambiente, partilhando, escutando, que as forças são revigoradas, fortalecidas. Um professor deveria receber sempre o abraço acolhedor de outro professor.

Além disso, na formação docente, enfatizamos a importância da reflexão e do diálogo como pilares essenciais. Reconhecemos que o ciclo reflexivo pode e deve estar presente tanto durante a formação inicial do professor quanto em estágios posteriores, uma vez que traz contribuições significativas para o aprimoramento das práticas docentes.

No contexto da colaboração, ao contribuir com a prática de um colega, parte de mim é incorporada na prática dele. Pois a perspectiva colaborativa nos ensina que o indivíduo se desenvolve e se constroi a partir das interações com os outros, absorvendo suas vivências e experiências. Essa troca mútua e contínua de experiências e conhecimentos enriquece não apenas as práticas individuais, mas também promove um ambiente de aprendizado colaborativo e de crescimento mútuo.

Durante os ciclos reflexivos, não apenas as teorias são ressignificadas, mas também os estudos construídos dentro da universidade ganham relevância e aplicabilidade nas escolas, sejam elas públicas ou privadas, de ensino fundamental ou médio. Isso se deve, em parte, à presença constante de pesquisadores colaboradores nas salas de aula, que trazem consigo não apenas conhecimento teórico, mas também uma compreensão prática das dinâmicas educacionais.

Vale ressaltar que é por meio dos diálogos e reflexões críticas que ocorre o diagnóstico de problemas presentes no contexto educacional. Essa análise compartilhada não só identifica desafios, mas também contribui para a busca de soluções conjuntas e para o desenvolvimento de melhores práticas docentes.

Portanto, enfatizamos a importância de promover ciclos reflexivos contínuos na formação docente, onde a reflexão crítica e o diálogo são ferramentas essenciais para o aprimoramento das práticas educacionais. Ao integrar teoria e prática, e ao envolver pesquisadores colaboradores, podemos construir uma educação mais contextualizada, eficaz e inclusiva.

Na perspectiva apresentada, a pesquisa colaborativa é reconhecida como uma abordagem de investigação que permite a

produção de conhecimento mais alinhado com a prática docente. Ela auxilia ao facilitar um processo compartilhado de construção de saberes teóricos e práticos.

Logo, é crucial promover cada vez mais estudos que incentivem a prática do ciclo reflexivo, fomentando uma formação continuada que dê espaço ao diálogo como um meio para cultivar práticas educacionais mais libertadoras. Essa abordagem não apenas enriquece o conhecimento dos educadores, mas também fortalece sua capacidade de reflexão crítica e sua habilidade de adaptar e inovar em suas práticas pedagógicas, em benefício dos alunos e da comunidade educacional como um todo.

Considerações finais

No presente artigo, procuramos abordar a atividade de professores baseada nos conceitos fundamentais à nossa prática de profissão docente, enfatizando o saber e o fazer desse profissional.

Nosso olhar esteve voltado para a nossa prática, enquanto professoras da educação básica, no sentido de analisar a relação entre os conceitos que orientam os saberes dos docentes e o desenvolvimento de sua prática. Iniciamos nossa pesquisa refletindo se há relação entre conceitos e essa prática de professoras da educação básica. O percurso que adotamos revelou elementos importantes na busca para melhor compreender o que está sendo investigado. Assim, para realização desse processo colaborativo, visando a reflexão desses conceitos, inicialmente, refletimos com os professores de forma colaborativa sobre os conhecimentos prévios inerentes ao ensino, aprendizagem e docência, conceitos fundamentais à prática docente. Ou seja, percebemos nos conceitos de ensino e aprendizagem compreendidos como a atividade do professor que se efetiva, com base na interação dialógica com o seu aluno.

Pudemos perceber, com essa discussão teórica e com base na nossa reflexão, que em um primeiro momento há uma preocupação maior quanto ao domínio dos conteúdos como condição para o

exercício de nossa prática docente, estabelecendo uma lacuna, caso esse domínio não ocorra efetivamente.

No entanto, existem outros elementos que devem ser considerados fundamentais ao estabelecimento da prática docente, ou seja, seria o fazer que se manifesta na prática e estão relacionados não só aos conhecimentos teóricos de que os professores dispõem, mas também aos conhecimentos advindos dos alunos.

Nesse sentido, é preciso pensar e repensar o papel do professor como alguém que, ao desenvolver sua prática, deve-se alinhar não só aos referenciais teóricos, mas também a experiência dos alunos, pois a partir dessa conexão percebemos a adoção de uma prática mais consciente de forma a contribuir até com a prática desse aluno/futuro profissional.

Essa reflexão que propomos, até o momento, acerca desses pontos, serve para que, na oportunidade de refletir, possamos contribuir para construir novas possibilidades de melhorias no contexto de atuação. Percebe-se, assim, uma necessidade urgente de se dar continuidade a estudos e discussões como essas com professores, alunos e com todos que desejarem refletir sobre colaboração, ensino e pesquisa, a fim de construírem uma prática mais consciente e professores mais comprometidos.

Referência

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

MAGALHÃES, M. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: A pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). In: **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. p. 2.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Alternativas do Ensino**. Campinas, SP: Papyrus, 9ª ed., 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Bezerra, Paulo. 2. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CAPÍTULO 4

A DIALOGICIDADE NA FORMAÇÃO COLABORATIVA: CONTRIBUIÇÕES ENTRE FREIRE E BAKHTIN

Pollyana Raquel de Moraes Arcanjo
Paloma Sara de Moraes Arcanjo
Maria Ghislenny de Paiva Brasil

Introdução

O presente capítulo consiste em uma republicação de um trabalho apresentado no I Congresso Nordestino de Linguística Aplicada (I CONELA), no ano de 2020, em que buscamos relacionar dois importantes autores, sendo eles Bakhtin e Freire, com o ciclo reflexivo, que é a colaboração em conjunto entre educadores em exercício e em formação, com suas ideias e trocas de experiências, que tem como objetivo contribuir na formação docente; o que estes dois autores abordam e como suas contribuições influenciam os estudos e as práticas do ciclo reflexivo entre docentes e discentes de licenciatura. Ambos os autores escrevem sobre diálogo e, sendo o diálogo um fator de grande relevância no ciclo reflexivo, embasaremos a prática com as teorias escritas por eles.

Paulo Freire (1921-1997) nascido no Recife, é o Patrono da Educação Brasileira. É reconhecido por sua Pedagogia Libertadora, que visa o despertar do pensamento crítico, dialogando com o contexto do sujeito para haver consciência de classe e a sua libertação, autonomia. Utilizou sua metodologia para alfabetizar 300 pessoas em 40 horas na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, projeto este que ficou conhecido por “40 horas em Angicos”.

Autor de “Pedagogia do Oprimido”, em que ele aborda a relação entre o oprimido e o opressor, e a importância do diálogo entre os educadores e educandos para a libertação. Para uma

pedagogia capaz de despertar o pensamento crítico da realidade do aluno, se reconhecer criticamente, na qual a transformação social ocorre por meio da educação.

Já Mikhail Bakhtin nasceu em Oriol, Rússia, no final do século XIX. Bakhtin foi um filósofo e linguista, se destacando na área da linguagem humana, contribuindo também na literatura e na psicologia. Bakhtin desenvolveu e abordou termos como dialogismo, polifonia, cronotopo e carnavalização (Scorsolini-Comin, 2014).

Este capítulo irá seguir uma organização que busca aprimorar o entendimento do leitor, bem como o aproveitamento da leitura. Colocaremos a postos os pensamentos e conceitos de Bakhtin e Freire separados por tópicos. Em seguida tentaremos confrontar e/ou dividi-los, mostraremos as diferenças e as equidades e, finalmente, traremos as considerações finais, reflexões e perspectivas que esses confrontamentos e equidade nos trouxeram.

Contextualizando os conceitos de diálogo para Bakhtin e Freire

O diálogo, para Bakhtin, de forma simples e em linhas diretas, representa a interação verbal, independente dos sujeitos da interação estarem ou não face-a-face, podendo também ser um meio de embates e suas resoluções, vindo a ser acolhidos e refletidos. Além disso, a comunicação cotidiana ganha destaque, pois é essa comunicação que entra em contato com os processos produtivos, além de se relacionar com as várias esferas ideológicas (Volóchinov, 2017).

Para Bakhtin (2016), o diálogo promove o surgimento de várias outras ideias. A partir do momento em que há o diálogo, o falante ou o ouvinte não permanecem em seus próprios mundos, mas criam um novo “mundo” para habitarem. A partir do conceito de diálogo, Bakhtin criou também o conceito do dialogismo, que caracteriza-se por ser o diálogo entre discursos, que seria o discurso de um sujeito 1 dentro do discurso do sujeito 2.

Podemos dizer também que Bakhtin atenta para um ponto muito importante do diálogo, deixando claro que ele difere do diálogo de um monólogo com trocas de orações. Se olharmos atentamente, veremos que a primazia do diálogo é a troca de idéias, todavia, Bakhtin (2016, p. 113) diz que “as relações entre as réplicas do diálogo difere da relação entre duas orações de um contexto monológico ou entre dois enunciados centrados no mesmo tema e não relacionados dialogicamente”. Ou seja, há uma diferença entre apenas trocar orações e enunciados e trocar orações que dialoguem e tenham sentido entre si.

Mesmo assim, Bakhtin não descarta a importância da troca de enunciados, pelo contrário, ele destaca essa importância ao descrever o diálogo como sendo uma troca de enunciados entre dois sujeitos, mas sujeitos interligados dialogicamente (Bakhtin, 2016). Pensando nisso de forma prática, podemos imaginar dois sujeitos, que chamaremos de sujeito 1 e sujeito 2: enquanto o sujeito 1 produz enunciados sobre motor de carro e o sujeito 2 fala de forma desconexa sobre a natureza, nesse caso não há diálogo; no entanto, se o sujeito 2 fala sobre natureza enfatizando que esta está sendo prejudicada por motores de carros, temos a dialogicidade entre os enunciados, e há, finalmente, um diálogo, já que há não só “troca de palavras”, mas sim uma interação lógica entre os discursos.

Enquanto isso, no livro “Pedagogia do Oprimido”, escrito por Paulo Freire, entendemos que o diálogo é essencial para que haja uma práxis autêntica, uma verdadeira libertação. Um diálogo horizontal e libertador, em que o oprimido saiba qual lugar social ele ocupa para que possa compreender sua realidade com uma visão crítica. Ter seu lugar de fala, com suas perspectivas, em que seja possível questionar, denunciar, transformar a sua realidade de forma que o educador e o educando aprendam juntos (Freire, 1987).

Paulo Freire destaca o uso do diálogo como um instrumento de mudança no sistema de aprendizagem, através da humanização e de uma postura crítica e revolucionária, desta forma o sistema opressor é modificado e aberto ao diálogo. (Freire, 1987)

Por ser a favor da educação dialógica, Paulo Freire vai contra a educação bancária, pois são antagônicas, em que na educação bancária o educador deposita o conteúdo no aluno, em que os conteúdos se transformam em decorebas e não desperta o pensamento crítico do aluno. Enquanto a educação dialógica liberta, a educação bancária oprime (Freire, 1968).

As relações dialógicas entre Freire e Bakhtin: em que se aproximam, no que se distanciam?

Freire e Bakhtin se assemelham não só por terem o diálogo como objeto de estudo, mas também por falarem muito sobre temas em comum, como filosofia, política e literatura. Além disso, não são apenas os campos de estudos que se assemelham, mas também as concepções de linguagem que ambos têm. Fiorin citado por Brandão (2006) afirma que, para Bakhtin, linguagem está associada à consciência e ao meio social, algo que Freire aponta veementemente e aplica em seus ensinamentos da alfabetização de adultos quando usa o vocabulário usado no dia-a-dia de seus alunos para ensiná-los a ler e a escrever. Desse modo, o ensino seria rico em sentido existencial, outro aspecto que Bakhtin (2016) defende, pois é a palavra utilizada no cotidiano que representa o contexto social, o signo escolhido por Freire (2015), levando em conta que o cotidiano é, segundo Bakhtin (2016), entendido melhor, pois o sujeito que usa o signo tem propriedade sobre o seu significado.

Bakhtin (2016) afirma que é por meio do diálogo que nascem as expressões, palavras, a ação e reflexão. Para que o diálogo ocorra é necessário haver compreensão do conteúdo falado entre o emissor e o receptor, pois Bakhtin (2016) ressalta a interferência das relações sociais na língua dos falantes. Desta maneira é necessário que a linguagem usada possua clareza (Bakhtin, 2016).

Segundo Bakhtin (2016), cada discurso possui uma função (enunciado), ocasião e destinatário específico. Por meio destas especificidades o diálogo terá uma continuação, pois a compreensão do código utilizado entre os falantes possibilitará a

continuidade. Por meio da compreensão do conteúdo que o “eu” encontra caminho para fazer questionamentos (Bakhtin, 2016).

Ao longo dos nossos estudos, verificamos a preocupação de Paulo Freire a respeito de construir uma educação fazendo o uso do diálogo, ele diz que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (Freire, 1987, p. 97). O autor faz uso do diálogo como prática de revolução, pois através da palavra que inicia o processo de ação e reflexão, transformando o educando em ser político. Freire defende o “fazer”, no entanto o educando deve ser parte ativa no “fazer”, mantendo assim uma troca de conhecimento entre o educador e educando. Podemos reafirmar isso ao ler que:

Não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade (Freire, 1987, p. 54).

Freire concebe a liberdade, por meio do diálogo, como uma prática de autonomia no qual as classes oprimidas encontram a liberdade, algo que é feito por meio de uma pedagogia dialógica, envolvendo sociedade, política, educação e diálogo. De acordo com o autor:

seria realmente ingenuidade esperar das elites opressoras uma educação de caráter libertário. Mas, porque a revolução tem, indubitavelmente, um caráter pedagógico que não pode ser esquecido, na razão em que é libertadora ou não é revolução (Freire, 1987, p. 84).

Implicações das relações dialógicas em Freire e Bakhtin para a formação colaborativa

O projeto de pesquisa de formação colaborativa tem como objetivo unir diálogos ricos em experiências, dúvidas, questionamentos etc. Esses diálogos são trazidos pelos educadores,

em que há essa troca de experiências e teorias (Aguiar e Ferreira, 2007). Nessa perspectiva colaborativa, a prática de ensino é discutida e refletida de forma dialógica, com base na pedagogia freiriana que leva em consideração principalmente o cotidiano dos educandos que participam de forma ativa da sua formação, juntamente com os educadores; em conjunto com a perspectiva bakhtiniana, que nos leva a refletir sobre a natureza do discurso, o quanto de ideologia tem em cada diálogo.

Sobre a formação colaborativa, pode-se dizer que é a prática dessas teorias, que são muito importantes para a prática docente dos colaboradores em formação e os colaboradores educadores, pois dialogicidade e criticidade podem transformar o mundo, assim como diz Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1968, p. 103):

Enquanto na teoria da ação antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica num sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase “coisa”, na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração.

Segundo Gonçalves *et al.* (2012), o desenvolvimento profissional é multifacetado e depende não só do indivíduo, mas também de um processo colaborativo, ou seja, da interação entre sujeitos. Enquanto isso, Aguiar e Ferreira (2007) sugerem que o espaço do ciclo reflexivo como um local onde há a reformulação de conceitos para que sejam significativos com a nossa prática. Bakhtin (2016) reafirma isso ao dizer que o falante ou o compreendedor não permanecem em seus próprios mundos, mas criam um novo “mundo” para habitarem. Ou seja, a partir do momento que trocamos experiências, novos “mundos” se dispõem e não só compartilhamos nossa realidade, mas criamos uma nova realidade para habitar.

Volóchinov (2017) não fala sobre ciclos reflexivos, mas fala sobre comunicação cotidiana, a qual diz ser importante e rica, já que é essa comunicação que entra em contato com os processos

produtivos, além de se relacionar com as várias esferas ideológicas. Bem como Paulo Freire também coloca em prática, pois ao selecionar as palavras geradoras, levou em consideração o contexto dos alunos e o que aquelas palavras representavam para eles. Assim como aconteceu no passado com Freire, ainda hoje acontece no ciclo reflexivo em relação à formação de professores. Muitas teorias estudadas hoje foram formuladas em um outro contexto sócio-histórico, não é interessante que descartemos essas teorias, mas sim que venhamos a adaptá-las. Através da comunicação como um processo produtivo e trocas de experiências há uma reformulação de teorias, usando apenas o diálogo.

Além disso, ao falar no ciclo reflexivo sobre a nossa prática docente, como concorda Albuquerque (2008), estamos no papel do falante, sendo assim estamos fazendo ao ouvinte um apelo e, a partir daí, construindo réplicas e fazendo o que se configura como um diálogo (Bakhtin, 2016). Bakhtin e Freire defendem o diálogo como algo que pode e deve ser utilizado para grandes coisas. No ciclo reflexivo é, através do diálogo, que promovemos uma reflexão crítica, reflexiva e significativa para professores em formação e atuação.

Últimas considerações

Havendo a colocação de ambas as teorias, vemos que ambos compartilham a mesma linha de raciocínio sobre o que é o diálogo, partindo do mesmo pressuposto filosófico do marxismo, as teorias se completam e dão a devida importância ao conceito de diálogo e seu poder de ação.

A Educação Libertadora, para Paulo Freire (2015), se faz no diálogo, considerando o contexto socio-cultural do sujeito, no qual o mesmo compreenda sua realidade de forma crítica. Por isso o diálogo é mediatizado pelo mundo. Assim como Bakhtin (2016) enfatiza que na relação dialógica ambas as partes possuem papel ativo para a construção dos enunciados, de forma que os falantes têm que levar em conta o contexto da enunciação, para que haja verdadeira compreensão.

Paulo Freire (2015) nos mostra a importância da dialogicidade e criticidade, em que há um diálogo fecundo, que possibilita a construção de saberes, em que o educador aprende junto com o educando, tendo em vista que cada pessoa carrega consigo saberes importantes a serem valorizados; assim como Bakhtin (2016) nos mostra que a consciência individual é um processo de interação social, que ocorre na comunicação, na troca de diálogos, que a criação de novos diálogos está relacionado ao modo de como o enunciado será transmitido. Para que ocorra uma réplica é necessário uma compreensão entre o emissor e o receptor, a partir do domínio do conteúdo existirá novos pontos de vista.

Tendo a junção desses dois autores e sabendo do que eles tratam, logo vemos também a importância de ambos no ciclo reflexivo pois ambos estudam e abordam o principal objeto de estudo desse método de formação continuada: o diálogo.

A começar por Paulo Freire, que defende que o ensino de forma significativa e de acordo com suas bagagens, o que acontece no ciclo reflexivo, visto que cada colaborador contribui com os conhecimentos que já tem previamente, as teorias adquiridas e construídas e vivências em sala de aula, seja como professor ou como aluno. Já em Bakhtin, notamos que a dialogicidade faz com que novos discursos sejam produzidos, ou seja, é através de trocas de experiências e teorias que acontece uma ressignificação dos conceitos já previamente conhecidos, para que esses conceitos e as teorias construídas em um contexto do passado seja reelaborada para que sirva ao contexto presente que vivenciamos. Destacamos também a importância de ambos os autores para a promoção do diálogo e seus estudos.

Referências

AGUIAR, Olivette Rufino Borges Prado; FERREIRA, Maria Saloniilde. Ciclo de estudos reflexivos: uma estratégia de desenvolvimento profissional docente. In: IBIAPINA, Ivana Maria

Lopes de Melo *et al* (Org.). **Pesquisa em educação**: múltiplos olhares. Natal: Editora Liber Livro, 2007. Cap. 4. p. 73-93. Co-edição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

ALBUQUERQUE, Maria Ozita de Araújo. **Reflexão crítica e colaboração**: articulação teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente. 2008. 143 p. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é método paulo freire**. Acervo Paulo Freire. São Paulo. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia como prática de liberdade**: educação versus massificação. Paz e Terra, São Paulo, 2015. p. 97-197.

GONÇALVES, P. W. ; SICCA, N. A. L.; GALAN, M. C. S.; FERNANDES, S. A. S.; ALVES, M. A. R.. A pesquisa colaborativa como contributo para o desenvolvimento profissional do professor e da cultura científica: mudanças na concepção de Natureza e na prática docente. **Revista Iberoamericana de Educación** (Online), v. 60, p. 1-13, 2012.

SCORSOLINI-COMIN, F.. Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação a distância. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), v. 30(3), p. 245-265, 2014.

SILVA, Edite Marques da. **Paulo Freire e Bakhtin**: um diálogo possível. Tese (Doutorado em Letras). 189 f. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da educação**: problemas fundamentais do método sociológico da ciência na linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

CAPÍTULO 5

PESQUISA COLABORATIVA E IDENTIDADE DOCENTE: UM ENSAIO EXPLORATÓRIO

Lucas Natã Fernandes Morais
Anny Karine Menezes Da Silva
Gabrielle Leite Dos Santos

Introdução

Esse capítulo tem como intuito contextualizar o que é pesquisa colaborativa e demonstrar, por meio de um ensaio exploratório, como o Grupo de Pesquisa Colaborativa FORMAÇÃO, da UFERSA Campus Caraúbas, vem contribuindo na nossa formação docente, discorrendo sobre as expectativas e momentos reflexivos compartilhados, operando como meio de estímulo a um pensamento crítico baseado na troca de experiências entre discentes de licenciaturas e docentes de rede básica e de ensino superior, de forma a contribuir para o desenvolvimento interpessoal mútuo.

A motivação por trás desse capítulo surgiu com a percepção de como as licenciaturas ainda se baseiam quase que inteiramente na teoria específica das áreas, escanteando constantemente a formação para a docência, aspecto que entendemos que deve ser transversal a todo o currículo de uma graduação que forma professores, ao invés de ser um aspecto pontual de disciplinas do núcleo de educação. O que é ser professor, a vivência na prática e a compreensão das dinâmicas e dos recursos humanos envolvidos nessa prática é fundamental para uma formação sólida que nos prepare para uma atuação responsável e crítica. Por isso, por meio das diferentes vivências partilhadas, o grupo e seus integrantes contribuem como reflexões valorosas para a construção de *habitus*

de um graduando ativo, investigador e descritivo, que começa a desenvolver sua identidade docente.

Identidade discente e docente

Segundo Alain Coulon (2017), o ingresso na Universidade é caracterizado por grandes dificuldades em absorver essa nova realidade, o cérebro ainda está se desprendendo aos poucos do ensino médio e se adaptando às novas exigências requeridas na educação superior. A conciliação do graduando em atividades que pretendem antecipar vivências relacionadas à docência superior é o primeiro passo para o despertar da mesma e para filiar-se ao campo de forma a usufruir de todos os benefícios que antes não eram encontrados por ele na sua formação, fazendo com que o graduando se deparasse com questões importantes de ser docente apenas nos estágios finais do curso ou mesmo somente na sua atuação profissional.

O grupo de pesquisa é uma dessas vias de acesso às reflexões docentes desde os primeiros semestres da graduação, que incorpora o importante papel de uma comunidade de práticas compartilhadas, que ainda que de natureza formal, combate o tradicionalismo, contribuindo não só para estimular e aproximar o discente da docência, mas também para a produção de conhecimento, independência e organização de tarefas, no qual os próprios docentes saem de sua zona de conforto, contrapondo o antigo modelo de ensino tecnicista, onde se despreza as relações entre aluno-professor. Dessa forma, é bastante confortável ter abertura para conhecer e compartilhar vivências com os professores e os demais alunos, visto que não ocorre a insegurança geralmente vista em sala de aula, onde o receio de estar propício a respostas errôneas e a insegurança de falar toma conta.

Buscar de forma voluntária um espaço reflexivo para aguçar a curiosidade é um dos principais incentivos para vir a ser um docente reflexivo, em especial nas áreas de licenciatura onde o grupo contribui com o pensamento humanístico e crítico, que

levanta pautas e respostas que são importantes. Essa busca autônoma e voluntária diverge da mera rotina, constituída pelo impulso e a obrigação (Alarcão, 1996).

Uma amostragem disso pode ser observada no encontro reflexivo do dia 31/01/2024, quando uma das professoras e colaboradoras do grupo relatou sua frustração diante da necessidade de adaptação de seu cronograma de aulas devido a motivos de adoecimento, constatando que a mesma era muito apegada a seguir os propósitos estabelecidos para o semestre. Acontece que todos somos propícios à falhas e imprevistos externos, nem tudo depende apenas do professor, em especial no cenário educativo, em que além de existirem forças maiores que demarcam imprecisão e instabilidade, as relações interpessoais vistas em sala são entre pessoas com culturas, crenças e estilos de vida diferentes. A reação da professora mostra que separar de forma radical o *eu pessoal* do *seu eu profissional*, às vezes, contribui para crises de identidade, devido ao excesso de autocobrança relacionado ao planejamento e implementação das atividades. O que ocorre no grupo é justamente o rompimento com a figura autoritária e radical do professor que não pode errar.

Para Wallon (1992 *apud* Pereira, 2017), a afetividade incentivada pelas trocas entre professor-aluno é um dos fatores fundamentais para a construção de conhecimento, já que ambos aprendem um com o outro — o professor ao ensinar, acaba também aprendendo. Nós, enquanto alunos, vivenciamos essa abertura no grupo, que possibilita um olhar holístico que se aproxima da figura do professor, acerca dos desafios e dificuldades que os mesmos encontraram e encontram e que, provavelmente, também vamos nos deparar enquanto futuros profissionais.

Particularmente, pensamos que é de extrema importância ter acesso a essas fragilidades, visto que a ideia do professor como figura arcaica e autoritária é algo que está enraizado e acompanha o imaginário social desde que temos nossas primeiras vivências no primário, o que, com o tempo, vai se compactando cada vez mais, podendo ser um fator de mal estar e autocobrança nas nossas

práticas docentes. No ensino fundamental, por exemplo, é comum o receio em participar das aulas, pois além da insegurança, o professor era visto como uma figura “paterna”, que não pode ser contestado ou questionado. Na universidade, essa percepção é rompida completamente: os alunos se tornam independentes e responsáveis pelos seus próprios percursos formativos, o professor já não é uma figura que faz cobranças ou proibições. E é isso o que faz, ao nosso ver, o professor universitário se aproximar mais, de igual para igual, ao aluno — ao menos, é o que ocorre no Grupo de Pesquisa FORMAÇÃO, em que, enquanto alunos, somos convocados a assumir para nós, também, as identidades de professores em formação.

A Pesquisa Colaborativa

Segundo Desgagné (2007), a pesquisa colaborativa ocorre quando professores atuantes relatam, discorrem e refletem sobre suas aulas juntamente com licenciandos. Essa característica da pesquisa é o que faz dela tão importante na formação docente, pois é esse contato direto, atualizado e contextualizado — o qual muitas vezes a universidade não consegue propiciar —, que o estudante de licenciatura precisa. É necessário uma universidade viva e conectada com o contexto local, sendo capaz de mostrar para seus estudantes e pesquisadores, de forma eficaz, como as teorias e práticas são informadas pela realidade. É sobre essa distância entre o ideal ou o suposto e o real que o professor atuante vai agir, servindo como uma ponte, dentro do grupo de pesquisa, para que professores em formação compreendam e estudem sobre questões e dilemas inerentes à prática docente.

Partindo para o trabalho do licenciando, Gasparotto e Menegassi (2017) afirmam que o trabalho do pesquisador colaborativo não é o de inserir-se no ambiente escolar apenas para observar e dizer o que está certo e o que está errado. A pesquisa colaborativa é pautada na discussão guiada pelo professor atuante sobre a realidade de seu trabalho e as dificuldades encontradas. O

papel de todos os colaboradores do grupo, entre discentes e docentes, é o de compartilhar bases teórica-metodológicas, práticas anteriores e perspectivas para a contemplação dos problemas levantados pelo professor, bem como para a (re)construção coletiva de novas práticas educativas. Em outras palavras, é por meio do diálogo aberto e desimpedido entre licenciandos e professores atuantes, guiados por teorias e práticas diversas, que o conhecimento vai sendo construído.

Esse conhecimento é construído socialmente, no momento em que o colaborador, em contato com os demais, consegue buscar e externar, por intermédio da fala, uma forma de explicar algo. O ato da busca existe, dentro do grupo de pesquisa, no momento em que os participantes tentam encontrar palavras para explicar as metodologias aplicadas em sala, as concepções que orientam suas escolhas. O externar ocorre na seleção de ideias, falando o que é julgado como necessário para a pesquisa do grupo. É nessa busca e expressão que a reflexão entra em ação: é o momento em que o professor externa e pensa “eu poderia ter feito assim”. É nesse espaço de dúvida e ensaio de ideias que o grupo também agirá, tentando oferecer diferentes perspectivas e possibilidades. É no compartilhamento de ideias que surge o aperfeiçoamento das práticas docentes.

Desafios da Pesquisa Colaborativa

Um dos principais desafios da pesquisa colaborativa é o de se estabelecer enquanto ciência, dentro das práticas acadêmicas tradicionais. Em um dos encontros, uma colaboradora relatou que é comum o pensamento de que o grupo é *apenas uma roda de conversa*, sem cunho científico que engendra a prática docente. As práticas das ciências humanas ainda são em geral incompreendidas e subjugadas, visto que o pensamento científico positivista ainda é comumente enraizado.

Outro desafio é a resistência em relação às críticas, especialmente no contexto docente. Como explica Gasparotto e

Menegassi (2017), a pesquisa de cunho dialógico se baseia bastante na concordância — ou divergência — de ideias. A crítica não é vista com maus olhos. Porém, infelizmente, ainda é comum, em todos os níveis de ensino, a presença de um professor autoritário, que não é capaz de compreender o lado do aluno e, muitas vezes, com um método tradicionalista de ensino. Como falar sobre a prática docente desse professor sem ofendê-lo? É de extrema importância saber polir a fala e ajudar esses docentes a superarem essa visão de que eles têm um poder soberano dentro de sala.

Por isso, um dos objetivos do grupo é superar esse desafio de que a profissão docente se constitui como uma prática individual e individualista. É necessário “abrir as portas das suas fragilidades”, conforme apontou uma das colaboradoras do grupo em sessão reflexiva ocorrida em março de 2024, para que o objetivo da pesquisa seja atingido e para que a prática de todos seja aprimorada.

Experiências com o grupo e a formação de identidade docente

Parafraseando Pimenta (1999), a identidade não é estática nem algo que pode ser adquirido. Ela é construída ao longo das experiências e é situada em um dado momento histórico, moldando-se perante as necessidades da sociedade. Algumas profissões deixaram de existir, algumas foram criadas e outras reinventadas para responderem a essas necessidades sociais. Veja, hoje em dia, é inadmissível que um professor use de métodos de tortura físicas, como a palmatória, para tentar disciplinar um aluno, afinal, com o passar do tempo a sociedade percebeu que essa metodologia não ajudava a controlar o mal-comportamento, pelo contrário, perpetuava-o — inclusive em outros âmbitos da sociedade — e, após muito estudo de pedagogos e cientistas educacionais e da infância, chegou-se a conclusão de que toda criança tem o direito a ter sua integridade física preservada e que métodos agressivos não ajudam no desenvolvimento do aluno. O

conceito de que *ser professor* é sinônimo de ter poder autoritário sobre os alunos mudou.

Segundo Ibiapina e Ferreira (2005) e Pereira (2016), a identidade docente vai sendo construída em conjunto com o “outro”, sendo esse “outro” uma pessoa ou uma instituição, como instituições de ensino básico e superior, professores e o restante do corpo docente, alunos, família, grupos de formação docente, entre tantos “outros” que fazem parte e moldam a formação do licenciando. Dentro dessa dinâmica, também entram em questão características cruciais como gênero, raça-etnia, classe, sexualidade: aspectos interseccionais de nossas identidades individuais que também implicam na nossa identidade docente.

Ou seja, a formação de novos professores e a construção de uma identidade docente ocorre ainda na formação escolar básica, quando o aluno entra em contato com seu primeiro professor, interagindo e dialogando. Esse estudante, por meio do contato, começa a formular e conceituar, inconscientemente, o que é *ser professor*. Logo, todos que tiveram acesso à escola, tem no seu imaginário um conceito de professor que pode — e provavelmente vai — ser diferente do que outra pessoa imagina, partindo de percepções refratadas por aspectos sociais como gênero, raça, classe, histórico pessoal, e até a disciplina ministrada.

Durante todo o fundamental, por exemplo, um dos autores teve contato apenas com um tipo de professor de exatas: aquele com métodos de ensino tradicionalistas e com nenhuma visão empática sobre o quão difícil é aprender matemática e física em uma sociedade com o ensino tão defasado como a brasileira. Faltava uma reflexão mais humanista nesses professores. Uma frase bastante recorrente entre eles era: “a gente só quer que vocês aprendam”. Hoje, refletindo acerca dessa frase, é possível ver uma preocupação que eles tinham em relação à competência deles. Um medo de não saber ensinar. Talvez, se esses professores tivessem tido acesso a um grupo de pesquisa colaborativa, eles não teriam sofrido tanto com as dificuldades da profissão e teriam atingido o objetivo deles: o de conseguir transmitir o conteúdo de modo produtivo.

É por causa desses inúmeros fatores que constroem o ideal de *o que é ser professor* que não basta apenas um contato inicial para conceituar de vez o que são e o que não são características de um docente. É nessa construção de identidade docente que o grupo de pesquisa também ajuda a moldar, por meio da reflexão e do contato com diferentes docentes atuantes. Poder compreender previamente a dinâmica de uma sala de aula, que diferentes programas de formação proporcionam, é também necessário para saber se o licenciando quer, de fato, lecionar. Antes de entrar no grupo de pesquisa, nós já sentíamos um medo em relação às nossas práticas, sem saber se seríamos capazes de conseguir administrar uma aula com maestria, como vemos tantos professores fazendo. Hoje, após vários encontros, percebemos que esse sentimento é totalmente normal e compartilhado entre diferentes professores, sendo justamente esse sentimento que nos faz querer melhorar. A pesquisa colaborativa é um local para professores atuantes perceberem que não estão sozinhos e que sempre há como melhorar, por meio do contato com o outro, do diálogo e do compartilhamento de vivências.

Embora a reflexão seja uma característica importante em um professor, Alarcão (2014) fala do perigo que é ser um professor reflexivo individualista. Não basta refletir na ação e sobre a ação de forma solitária. É necessário uma colaboração, olhares diferenciados e aguçados, deixando entrar na reflexão do professor a coletividade. É necessário construir um corpo docente que esteja disposto a refletir em conjunto. Relacionando isso ao grupo, podemos fazer referência a um jogo de quebra-cabeça, em que cada parte individualmente possui, sim, sua importância, mas acaba que é apenas na união com as outras, formando partes maiores, que se é construído um sentido.

Alarcão (1996) também afirma que as pessoas do final do século XX, devido às inúmeras guerras e regimes totalitários, começou-se a questionar acerca do motivo de suas existências e que, perdida a esperança na tecnologia, todos passaram a olhar mais profundamente para a cultura, buscando resgatar um elo

perdido, visando debater e criar novas metodologias de formação, indagando-se sobre qual o verdadeiro intuito da educação. Fontane e Fávero (2013) afirmam que, no mundo tecnológico em que vivemos, é essencial uma mudança de postura dos profissionais da educação, iniciando-se com uma formação crítico-reflexiva do docente, visando a boa qualidade educacional. Isso significa que o conceito de professor como profissional que reflete sobre sua prática deve ser uma preocupação de todos os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, porém, nunca dissociando teoria e prática na atuação educacional.

Na sessão reflexiva do dia 21/03/2024, por meio da fala de uma das colaboradoras, absorvemos o quanto o Grupo de Pesquisa também contribui para a interdisciplinaridade de seus envolvidos, em especial aqueles que abrem as portas para adquirirem novos saberes, que ultrapassam a área de formação inicial. Isso é bastante importante, já que, no cenário contemporâneo atual, imergidos pela influência das tecnologias, o profissional precisa ser cada vez mais múltiplo em suas competências e saberes, não se limitando em explorar novos horizontes.

Nessa mesma sessão, discutimos acerca das observações feitas em uma das aulas ministradas por uma das professoras colaboradoras, observada no dia 13/03/2024. Observar de certo modo nos aproxima e nos faz levantar questionamentos do tipo: “o que eu faria diante de tal situação?” ou “como reverter tal situação?”. Vestir essa empatia é bastante importante tanto para os professores, que vivenciam uma espécie de flashback, contribuindo para reformular suas práticas, como para nós enquanto alunos, que observamos o misto de emoções que é o vir a ser professor e, de fato, vivenciar isso na prática.

Muitas das inseguranças condicionadas ao professor de ensino fundamental 1 e 2 se deve pelo fato de que o desempenho e aprovação dos alunos são de responsabilidade única e exclusiva do professor, a cobrança e responsabilidade conseqüentemente se tornam maiores pelo fato de que as crianças ainda incorporam o papel de dependentes que devem, por obrigação, concluírem o

ensino básico de forma efetiva e produtiva. Porém, esquece-se de que são vários os fatores externos que contribuem de forma positiva (ou não) dos alunos, especialmente na educação básica, para o desempenho dos alunos, como por exemplo, a própria família que, muitas vezes, encobre as condições e necessidades específicas de seus filhos, por medo ou vergonha, e isso pode contribuir para o mau desempenho escolar e interpessoal destes, em virtude da ausência de suporte e auxílio necessário.

No fim desse momento reflexivo, parabenizamos a professora colaboradora pela condução de suas aulas e pela forma com que aborda seus alunos, respeitando seus limites e se aproximando, aos poucos, fazendo com que a grande maioria se sinta à vontade em serem participativos. Agradecemos também a escola estadual que acolheu a entrada do grupo, cujo forte caráter histórico a fez completar, neste mês de março de 2024, 115 anos de muita resiliência, elogiando a sua atuação pela recepção e pela inclusão com que a instituição busca adaptar seu espaço para melhor acolher a todos, no município de Caraúbas.

Conclusão

Em suma, depreendemos que o Grupo de Pesquisa estimula um senso crítico e reflexivo por meio de um diálogo aberto que não delimita parâmetros autoritários diante das relações entre professor-aluno, visto que dentro do grupo todo mundo é tratado igualmente enquanto pesquisadores colaborativos, tendo todos um saber para agregar na pesquisa. As diferentes trocas compartilhadas também estimulam a interdisciplinaridade e pluralidade de conhecimentos de seus colaboradores, uma vertente bastante importante que é requerida no cenário contemporâneo. Ter o grupo de pesquisa como um espaço para contato inicial com a docência ajuda o licenciando a saber se esse realmente quer trilhar esse caminho. Ter uma visão prévia do que o futuro guarda é essencial para que o estudante se oriente no seu caminhar.

O grupo de pesquisa também está nos ajudando a construir uma identidade docente mais reflexiva e humanista. Entendemos que uma identidade profissional não é estática ou facilmente moldada e que ela está sempre em transformação, visto que depende de inúmeros fatores já citados anteriormente. Por isso, ter o grupo como um local transitório com alunos de Libras, Português e Inglês, bem como com professores de línguas de rede básica e rede superior, vem sendo de suma importância na construção de nossas individualidades e de como nos vemos enquanto futuros docentes, não só pelo contato com diferentes licenciaturas, mas também pelo contato direto com teorias e saberes atualizados, permitindo que a gente modifique nossa prática e se adeque às necessidades que a sociedade vai pedindo ao longo do tempo

Outrossim, por seu caráter dialógico, a pesquisa colaborativa também se configura enquanto um espaço de acolhimento, visto que, no lembrar e no falar das próprias dificuldades, o professor permite se curar e, muitas vezes, enxergar as adversidades com outro olhar, além de não se ver sozinho nesse caminho. A profissão docente pode causar muito estresse em um profissional, por isso, ter um ambiente que também se enquadra enquanto espaço de elaboração e acolhimento das próprias questões é de grande valia para a promoção do bem-estar na profissão.

Por causa de tudo isso, apesar de recém-chegados, o grupo nos deu total liberdade para sermos quem somos e os poucos momentos reflexivos foram de suma importância para aproximar e estimular o contato com a docência, mas também com o lado sensível e humano do professor. Os diálogos contribuíram no desenvolvimento de conhecimento mútuo, auxiliou a nossa oratória, proatividade e trabalho em equipe, de forma a pensar em conjunto e saber expressar nossas opiniões sem medo de sermos julgados. Saímos com a expectativa de sermos professores capazes de enxergar além do que nos é imposto e de falar sobre pesquisa colaborativa durante nossa trajetória docente. Esperamos poder contribuir cada vez mais, de forma a crescer e evoluir junto ao grupo durante nosso longo caminho enquanto graduandos.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. **Congresso Nacional da Associação Portuguesa de Professores de Inglês**, 8º. Editora Porto. Porto, Portugal, 1996. Disponível em: http://sipeadturnmad5.pbworks.com/w/file/fetch/117124026/Ser_professor_reflexivo_Isabel_Alarcao.pdf Acesso em: 07 abr. 2024.

ALARCÃO, Isabel. Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. IN: MACHADO, J.; ALVES, J. M. (coord). **Coordenação, supervisão e liderança: escolas, projetos e aprendizagens**. Universidade Católica Editora. Porto, 2014.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**. [S.L.], v. 43, n. 4, p. 1239-1250, dez. 2017.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, vol. 29, núm. 15, maio-agosto, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007. p. 7-35. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5639/563959961002.pdf> Acesso em: 10 abr. 2024.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 9-34, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6867/2788> Acesso em: 09 abr. 2024.

FONTANA, Maire Josiane; FÁVERO, Altair Alberto. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **Revista de Educação do IDEAU**. Vol. 8 – Nº 17 - Janeiro - Junho 2013. Disponível em: https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files_mf/de946928fc01518999bb019ba65f89a830_1.pdf. Acesso em: 08 abr. 2024.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **Perspectiva**, [S. l.], v. 34, n. 3, p. 948-973, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p948>.

Acesso em: 10 abr. 2024.

IBIAPINA Ivana Maria Lopes de Melo; FERREIRA, Maria Salonilde. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 12, junho de 2005.

Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1569/1413> Acesso em: 08 abr. 2024.

PEREIRA, Jalcinês da Costa. **Afetividade**: a importância da relação professor e aluno como fator motivacional no processo de ensino e aprendizagem. 71 f. Monografia (Especialização) - Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em:

<http://www.ccen.ufpb.br/cccb/contents/monografias/monografias-2017/jalcines-da-costa-pereira.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

CAPÍTULO 6

UM PULSAR COLABORATIVO: REFLEXÕES SOBRE O INACABAMENTO DOCENTE ORIUNDAS DE UMA AULA DE EDUCAÇÃO POPULAR

Paloma Sara de Moraes Arcanjo
Stefani Eduarda Alves de Lima
Mifra Angélica Chaves da Costa
Maria Ghisleny de Paiva Brasil

Introdução

Este capítulo do livro consiste em uma republicação de um artigo apresentado no Congresso Nacional de Educação (CONEDU) no ano de 2023, no qual dialogamos sobre a pesquisa colaborativa, uma metodologia de formação continuada que possibilita a (re)construção da identidade docente, através do diálogo sobre vivência na sala de aula, proporcionando a reflexão da sua prática. O trabalho é resultado das ações e investigações do grupo de pesquisa FORMAÇÃO — Formação Continuada em Colaboração — e, mais específico do projeto de pesquisa : “Pesquisa Colaborativa: Contribuições para a Formação dos Professores do Ensino Superior e da Educação Básica”, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) campus Caraúbas. O grupo está em permanência desde o ano de 2018, com objetivo de colaborar na formação de professores(as) em atuação na educação básica e universitária e também na formação inicial de discentes da licenciatura em Letras (Libras, Português e Inglês).

Nesse contexto, temos por objetivo analisar uma aula da disciplina de Educação Popular, numa perspectiva colaborativa. O percurso metodológico no grupo de pesquisa ocorre a partir de etapas. Inicialmente partimos da formação colaborativa, na qual

dialogamos com referência e estudiosos da educação. Depois, ocorre a observação colaborativa em sala de aula, em que o grupo faz a observação durante a aula de uma das colaboradoras membro do grupo. Seguidamente, ocorre o ciclo reflexivo, etapa que oportuniza o exercício da reflexão da prática docente, possibilitando o processo de (trans)formação do professor(a) reflexivo — vale destacar a importância desse exercício ainda na graduação, enquanto discentes em formação. Essa também é a etapa em que ocorre o processo de colaboração entre o grupo, em que acontecem as trocas de saberes e experiências, criando assim um espaço de aprendizagem por meio da dialogicidade.

Paulo Freire (2011), enfatiza sobre a importância da pesquisa para a prática pedagógica do professor, uma vez que a formação do professor se faz continuamente no processo de reflexão crítica da sua prática. Para isso, é necessário a consciência do inacabamento, que nos coloca como seres em processo permanente de formação (Freire, 2011). A pesquisa colaborativa se faz importante, pois possibilita o diálogo entre o professor em atuação e em formação, dessa maneira, permite a troca de saberes que constroem a identidade docente, unindo os saberes da experiência com os saberes teóricos e pedagógicos, o que enriquece a prática docente do futuro professor e do professor em atuação, privilegiando o diálogo e o envolvimento com as vivências no contexto real da sala de aula.

A aula observada aconteceu no formato remoto, tendo em vista que coincidiu com um cenário de chuvas intensas em nosso estado — o Rio Grande do Norte, o que comprometeram as estradas e vias de acesso até o *campus* pelos discentes e servidores, fato que impossibilitou os encontros presenciais durante o período de 27 de janeiro a 19 de maio de 2023. Apesar do inesperado cenário, conseguimos realizar as atividades de forma satisfatória. No decorrer da aula, foi perceptível a assiduidade dos alunos e o posicionamento crítico acerca do conteúdo abordado. A participação dos discentes na aula diz muito sobre a postura da professora.

Educação popular

Ao se falar em educação popular, se pensa em um modelo de educação que atenda as necessidades dos indivíduos menos favorecidos no contexto educativo. A educação popular consiste em uma abordagem pedagógica que visa o conhecimento por meio da vida das pessoas, este é um fator crucial para capacitar as comunidades a se tornarem mais conscientes, críticas e participativas. Ela promove a autonomia, permitindo que as pessoas entendam questões sociais, políticas e econômicas, possibilitando o engajamento ativo na resolução de problemas e no desenvolvimento comunitário.

Gadotti (2007) afirma que a educação popular acontece no/com e para o povo, como Paulo Freire defendia. Esse tipo de educação rompe com a educação elitista e se torna acessível para todas as pessoas. Nela as classes populares, a diversidade tem vez e voz. E sobre os princípios da educação popular o autor alude que:

Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário (Gadotti, 2007, p. 24).

A educação popular traz à tona a discussão da classe popular, invisibilizada, permite que seja garantido o direito dos pobres estudarem, se posicionarem e lutarem pelos seus direitos. A educação popular possibilita o encontro e o diálogo entre os diversos sujeitos, saberes, entre o senso comum e o científico.

Gadotti (2007) reafirma a relevância da educação popular, apresentando a essência desse processo de ensino que não é para poucas pessoas, tradicional e antidialógico, mas sim aberto, para todos, e o processo de ensino e aprendizagem não acontece de

forma descontextualizada, mas parte de debates de problemas emergentes que os sujeitos vivenciam diariamente. Para o autor:

A educação popular tem-se constituído num paradigma teórico que trata de codificar e decodificar os temas geradores das lutas populares, busca colaborar com os movimentos sociais e os partidos políticos que expressam essas lutas. Trata de diminuir o impacto da crise social na pobreza, e de dar voz à indignação e ao desespero moral do pobre, do oprimido, do indígena, do camponês, da mulher, do negro, do analfabeto e do trabalhador industrial (Gadotti, 2007, p. 24).

A educação popular não ignora o povo e suas necessidades, mas aquece os debates e propõem soluções efetivas coletivamente. Nesta perspectiva os sujeitos são valorizados e considerados importantes. As suas culturas, diversidades e seus saberes são respeitados. Todos aprendem juntos, de forma colaborativa, e projetam um mundo melhor.

Neste pensar, no próximo tópico iremos realizar um breve passeio sobre o momento de criação e ações do grupo de Pesquisa Colaborativa da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) que discute sobre os ideias, as obras e contribuições de Paulo Freire para uma educação mais humana e acessível a todos.

Passeio pela pesquisa colaborativa

O *corpus* desta pesquisa foi construído através dos ciclos reflexivos promovidos pelo grupo de estudos Formação Continuada em Colaboração — FORMAÇÃO, no âmbito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). O grupo atua desde 2018 e, atualmente, conta com a participação de dezoito membros: seis professoras em atuação, sendo três do ensino básico e três do ensino superior, e onze alunos dos cursos de Letras-Libras e Letras Portugêses. É importante enfatizar que no grupo de pesquisa colaborativa não há hierarquia, ainda que, para a consolidação do cadastro do projeto de pesquisa, haja a

necessidade das denominações de “coordenação” e “membro”, sendo assim, a professora coordenadora também está sujeita a ouvir e colaborar, estando inclusa no total de professoras que compõem a equipe do projeto.

O grupo discute as contribuições que a pesquisa colaborativa pode proporcionar à formação do professor do ensino superior e da educação básica. Traz o debate acerca das possibilidades formativas, visando a transformação da prática pedagógica, utilizando a pesquisa colaborativa como instrumento de desenvolvimento profissional. Tem como fundamento o envolvimento dos colaboradores, articulando dois elementos, tais quais: a formação e a investigação, que estão relacionados diretamente à capacidade de refletir a própria prática e de criticá-la, procedendo a uma fundamentação sobre as razões de agir. E, além disso, adquirir conhecimento em contexto no intuito de desenvolver a capacidade de comunicação, cooperação entre os pares, diagnóstico dos dilemas da docência, avaliação, conceituação e a transformação da prática.

O grupo de pesquisa desempenha um papel fundamental na trajetória de um professor enquanto inacabado e pesquisador, visto que oferece um ambiente colaborativo e investiga situações problemas de sala de aula, debatendo e criando possibilidades. As pesquisas aplicadas no grupo contribuem diretamente na conduta do professor, permitindo que o educador traga novas descobertas e conhecimentos para a sala de aula, proporcionando oportunidades para a colaboração.

O projeto “Pesquisa Colaborativa: Contribuições para a Formação dos Professores do Ensino Superior e da Educação Básica” é essencialmente engajado em tornar um professor mais humano, consciente de que pode sempre aprender mais com as experiências do outro.

Importância da consciência do inacabamento para o professor crítico-reflexivo

A ideia de “consciência do inacabamento” está atrelada ao pensamento do educador Paulo Freire, que enfatizou a importância dessa consciência no processo de educação, por parte dos educadores engajados na formação de sujeitos críticos. Quando um professor assume a consciência de inacabamento, ele aceita o fato de que tem sempre algo a aprender e que os indivíduos estão em constante processo de desenvolvimento, tendo em vista que ninguém sabe tudo, como destaca Freire (2011, p. 57): “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”. Isso implica dizer que a aprendizagem é um processo contínuo e que os indivíduos estão sempre se tornando, aprendendo e evoluindo com a troca de experiência. Em um de seus livros, o educador Freire (2011, p. 82) explica que “Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”. A ideia reafirma a importância do se construir com o outro, mutuamente.

Certamente, quando um professor se assume como um sujeito em constante aprendizado, como sujeito que está aberto a aprender com seus alunos, estes se sentem motivados a atuarem como sujeitos críticos nas aulas ministradas, pois provavelmente as suas colocações são consideradas valiosas e relevantes para o funcionamento da aula. Além disso, as ações adotadas pelo educador podem inspirar os alunos a abraçarem uma postura semelhante, na posição de futuro profissional docente. O exemplo de professor incentiva o conhecimento contínuo, estimulando um ambiente dinâmico e de muito aprendizado.

Além de melhorar a relação professor-aluno, a consciência do inacabamento é essencial para o aprendizado contínuo do professor. Reconhecer que o conhecimento é um processo em constante evolução e que há sempre mais a aprender é fundamental para o educador, porque envolve estar aberto às novas ideias e

informações que aprimorem seu conhecimento. Além disso, ser consciente de que não se sabe tudo, permite ao professor ser mais flexível e aberto ao diálogo com os alunos, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo, reflexivo e crítico. Sobre o ensino voltado para a conscientização, Paulo Freire (1980, p. 109-110) explica que:

Não há conscientização se de sua prática não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe explorada, na luta por sua libertação. Por outro lado, ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subseqüente no processo de luta.

Considerando que o educador não pode enxergar-se como pronto e detentor do saber, o movimento de conscientização é de grande valia para a sua formação contínua, que acontece juntamente com seus alunos, pois não se pode pensar em educação sem consciência do mundo, a fim de promover a transformação social. Sendo assim, a educação não é uma ferramenta de neutralidade, tendo em vista a formação de pessoas ativas, políticas e militantes por uma sociedade mais justa.

Dessa forma, o grupo de pesquisa colaborativo é de extrema importância para a formação continuada docente, visto que envolve a investigação de situações problemas que surgem no contexto social e da sala de aula, desenvolvendo a comunicação, troca de saberes e o diálogo entre os pares, objetivando refletir e aperfeiçoar a própria prática. Conforme Tardif (2014, p. 291) explica: “A formação contínua concentra-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos e diversifica suas formas: formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa, etc”. Portanto, grupos de pesquisa colaborativa valorizam o diálogo para realizar a troca de saberes entre os professores, compartilhando suas

experiências vivenciadas na sala de aula, refletindo sobre sua prática e aperfeiçoando-a.

Resultados e discussão

Primeiramente, iniciamos a formação em colaboração focada nos saberes necessários à formação docente, baseados em Paulo Freire (2011) e Tardif (2014). Ambos os autores nos mostram a importância do ensino crítico e a autonomia dos alunos. Para isso, faz-se necessário a formação contínua para a (re)construção do professor reflexivo, que, a partir da reflexão crítica da sua prática pedagógica, gera a oportunidade para o aperfeiçoamento de sua prática.

Seguidamente, ocorreu a observação da aula no dia 14 de abril de 2023, através do *google meet*, em que os colaboradores observaram a aula, levando em consideração o andamento da aula, as interações professor-aluno, a dinâmica da aula, uso de recursos didáticos, entre outras interações.

No ciclo reflexivo, percebemos, por meio da observação da aula, que a professora responsável pela disciplina de Educação Popular assume uma postura de educadora que privilegia a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem e conscientização crítica. Apesar do formato da aula ser remoto, os alunos demonstraram o envolvimento com a aula, o diálogo sempre presente nas questões levantadas pela professora. Ficou claro a importância do diálogo igualitário entre o educador e o educando, onde ambos aprendem e ensinam, promovendo uma reflexão coletiva, partindo da realidade dos alunos. A participação ativa dos alunos demonstra que a professora valoriza os saberes da experiência vivenciados pelos alunos, articulando e contextualizando com o conteúdo da aula. Vale ressaltar ainda que a professora não conseguiu receber o grupo de pesquisa para que realizasse a observação, proporcionando a ressignificação da sua própria prática docente.

Considerações finais

A identidade docente é construída e desenvolvida ao longo da trajetória docente, não podemos dizer que é algo pronto, mas que está sempre em constante (re)construção. Dessa maneira, faz-se necessário uma formação contínua, a qual possibilite a (trans)formação docente e a reflexão crítica da prática pedagógica. Para isso, tivemos como objetivo destacar a importância do professor reflexivo, através da pesquisa colaborativa como forma de aperfeiçoamento da prática docente.

Percebemos que os ciclos reflexivos são importantes para a formação docente, pois possibilita que o professor reflita sobre sua prática em colaboração, assim ocorrendo a troca de saberes e experiências, na qual, desenvolvem-se as identidades docentes ali em diálogo. O que é de grande impacto para os professores em atuação e também em formação, pois estimula a construção do professor reflexivo. Em suma, a observação da aula de Educação Popular, nos concedeu uma rica compreensão acerca do professor reflexivo, além disso nos inspirou a continuar na busca por uma educação mais humana, empática e inclusiva, voltada para as classes mais populares e carentes.

Referências

- FREIRE, paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e a educação popular**. Proposta, Rio de Janeiro, v.31, n.113, p.21-27, jul./set. 2007.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CAPÍTULO 7

ENCANTAMENTO, ALEGRIA E ESPERANÇA NO PROCESSO DE ENSINAR: REFLEXÕES SOBRE O SER DOCENTE

Mifra Angélica Chaves da Costa

Introdução

Neste mundo contemporâneo que vivemos, torna-se salutar repensarmos a nossa formação docente e práticas educativas. Com o passar do tempo, outras questões afligem e interferem a carreira docente. Questionamentos pairam a nossa mente: como o turbilhão de afazeres, produções, prazos curtos e outras demandas estão atravessando os docentes? Os professores estão entrando num processo de adoecimento? É possível encontrar alegria, entusiasmo e esperança no ato de ensinar? A colaboração entre os pares contribui para a (auto)formação desse profissional?

O interesse por esta pesquisa partiu do anseio de saber como uma professora constrói o seu fazer pedagógico. Refletir se as ações e pesquisas colaborativas contribuem para um trilhar docente com mais alegria, entusiasmo e ressignificação do processo de ensino. Um repensar sobre a formação inicial e continuada.

Neste pensar, o objetivo deste estudo é analisar se a colaboração entre os pares contribui para a (auto)formação docente e pode viabilizar alegria, entusiasmo e esperança no ato de ensinar. Os autores que embasam a nossa pesquisa são: Alves (1994); Esteve (1999); Freire (2011); Tardif (2014). A metodologia da pesquisa é de abordagem qualitativa e relato de experiência de uma docente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) do campus Caraúbas.

Este trabalho visa contribuir para aquecer as discussões acadêmicas e sociais sobre a profissão docente à luz desse pensar (auto)reflexivo e de repensar as práticas de ensino. O professor se reconhecer como um sujeito em formação.

A estrutura deste trabalho se configura da seguinte forma: no primeiro tópico “No limbo do turbilhão de informações e acontecimentos da vida pós-moderna: como isso nos atravessa?” apresenta discussões sobre como essa vida acelerada impacta a carreira docente; o segundo tópico “A colaboração docente como um caminho para uma prática educativa pautada na alegria, encanto e no verbo esperar” aborda os sabores e dissabores da profissão docente e a importância de, mesmo diante dos percalços, não perder a alegria, a esperança e o encantamento pelo ensinar. Adiante, temos as considerações e, por fim, as referências.

No limbo do turbilhão de informações e acontecimentos da vida pós-moderna: como isso nos atravessa?

A configuração dos tempos contemporâneos alterou drasticamente. Vivemos num mundo nos contextos global e local, estamos conectados com o mundo através da internet, redes, plataformas, tecnologias (De Franco, 2003). Estamos inseridos num cenário como nos revelava Guy Debord (2000) de Sociedade do Espetáculo com muitas luzes, propagandas, informações, mais atualmente com publicações nas redes, mídias sociais, conteúdos digitais etc. Devemos pensar como isso nos reverbera, como somos influenciados.

Baumann (2001) nos alerta para a vida líquida que não escolhemos, todavia fomos conduzidos para este lugar de que pessoas, relações, vivências, momentos são efêmeros, passageiros. A essência, os valores e os vínculos estão se perdendo. O ser em detrimento do ter. As interações e experiências que no passado eram sólidas, se transformaram em líquidas. Isso repercute nas nossas ações, pensamentos e posicionamentos pessoais, políticos, culturais, sociais, enfim na nossa constituição enquanto sujeito e docente.

Após a pandemia, isso se intensificou, as relações se tornaram mais frias, individualistas e egoístas. Os jovens, pelas influências dos jogos, redes e mídias sociais, não recorrem mais às amizades reais, mas apenas aos seguidores e *influencers* da vida virtual. Nós aprendemos com o outro, nas relações, no convívio diário. A aprendizagem, o desenvolvimento e a linguagem são construções sociais (Vygotsky, 1993). Evoluímos nessa dinâmica de ser e estar com o outro, a partir dos conflitos, consensos, desafios, possibilidades. Parece-nos que a geração atual não sente necessidade de estabelecer contatos sociais. Parecem satisfeitos com interações virtuais sustentadas somente por meio das telas. Há uma dependência preocupante das pessoas em se manterem 24h conectadas à internet, ter esse uso exacerbado das tecnologias, enquanto o convívio com os seres humanos e a natureza ficou em segundo plano. Que gerações temos e qual estamos formando?

Neste modo acelerado, as pessoas tentam seguir o fluxo frenético das informações, mas isso destoa do ritmo biológico do ser humano, pois este ainda permanece o mesmo. Os indivíduos não dormem, somente hibernam como os computadores; estão sempre correndo perdidos num ciclo infinito de afazeres, reuniões, demandas, o seu chip e HD estão cheios, não conseguem mais processar as informações. Antunes (2001) já anunciava que estamos numa sociedade da informação, todavia estamos desinformados, pois não conseguimos filtrar essas notícias, refleti-las e transformá-las em conhecimento.

Vivemos com a vida muito acelerada, jornada intensa de trabalho e, conseqüentemente, com o corpo/mente esgotados. No campo da Educação, isso se materializa como uma realidade constante de muitos docentes estarem com crises de ansiedade, depressão, síndrome de Burnout e outras patologias. Inquietos com essa nova realidade que se instala na classe docente, muitos estudiosos, pesquisadores enveredam para essa discussão de mal-estar docente, adoecimento e condições de trabalho (Esteve, 1999).

Por outro lado, alguns docentes que se sentem cansados, aprisionados numa rotina exaustiva, estão, através da pesquisa

colaborativa, vendo no colega de profissão, no grupo de pesquisa, o seu porto seguro, produzindo juntas, fazendo com que os momentos de trabalho nos (re)encontros em grupo de pesquisa, aulas de campo, eventos, sejam momentos agradáveis, que oxigenem as nossas vidas pessoais, acadêmicas e profissionais.

A colaboração docente como um caminho para uma prática educativa pautada na alegria, encanto e no verbo esperar

Consciente que o trilhar docente é permeado por sabores e dissabores, iremos, neste tópico, discorrer sobre esses processos formativos. Pensar como o trabalho colaborativo é um caminho possível para o repensar e as inúmeras tentativas de ser um docente comprometido, impulsionado pela alegria e esperança.

Embora os desafios façam parte do cotidiano da vida do professor, precisamos erguer forças para não ficarmos perplexos e desestabilizados pelos percalços do caminho. Um percurso percorrido a muitos pés, é um caminho florido, gostoso e, portanto, amoroso: a caminhada se torna leve, dividimos os pesos, espinhos e pedras da trilha, contemplamos as paisagens. A docência é mais efetiva nesse caminhar junto. A caminhada solitária é triste e sofrida, não ter um apoio, uma mão para segurar nos tropeços da vida docente, é um tanto desesperador e desmotivador.

Agora, apresentaremos um recorte da história de vida de uma docente do ensino superior. Ela irá discorrer em primeira pessoa, sobre os relatos, momentos que a compõem e como ela se (re)faz a cada fato. Todos esses elementos são importantes, pois nos conduzem a uma pesquisa comprometida com a (auto)formação.

Quando ingressei em 2022 como docente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), campus Caraúbas, Rio Grande do Norte, foi um desbravar, pois vinha de um contexto de docência da Educação Básica. Agora estaria num contexto de ensino superior, muitos questionamentos pairavam sob a minha cabeça: como será meu trabalho docente no Ensino Superior? Compartilharei de vivências, angústias, medos, ideias das salas de aulas com meus

pares? Estabelecerei projetos, atividades, de forma colaborativa com outros colegas professores ou será um trabalho solitário?

Ingresso na instituição com o semestre em curso e me fora apresentado um mundo desconhecido: me situar no campus, conhecer os diversos setores que compõe a universidade, o sistema, as demandas de aulas, reuniões. No início, é assustador, mas depois vamos conhecendo e nos inteirando. Aos poucos, nos adaptamos a essa nova rotina. Aprendo a todo momento. Hoje confesso que me encontrei na docência do Ensino Superior. Amo estar contribuindo na formação dos futuros docentes.

Um dia verificando os eventos que o campus estava desenvolvendo, visualizei o “I Colóquio de Estudos Colaborativos e Formação Continuada: A formação de professores como possibilidade de (trans)formação social” — fiz minha inscrição e participei.

O evento foi realizado no dia 17 de novembro de 2022, no auditório do Bloco de Professores I, e contou com a duração de 8h. Cheguei cedo e ainda muito timidamente, pois ainda estava me inteirando da dinâmica da universidade. Não conhecia muitas pessoas. O grupo me acolheu muito bem. Quando cheguei, já me identifiquei com a disposição das cadeiras e quando a professora Maria Ghisleny de Paiva Brasil, juntamente com a professora Gabrielle Leite dos Santos, alunos do grupo iniciaram revelando as propostas, objetivos do grupo de pesquisa, do Colóquio, eu fiquei encantada. Sabia que o título que vi e me despertou interesse tinha algo a me revelar.

Esse momento formativo foi um *insight* para a minha formação acadêmica e profissional. As docentes e discentes tinham vez e voz, não existia hierarquia, a estratégia para interagir com os presentes foi a partir de uma dinâmica do rolo de lã em que, a medida que todos se apresentavam, uma teia crescia e se solidificava. Após esse momento, foi discutido sobre a colaboração e diálogo no fazer docente.

À noite, estava empolgada para o momento da mesa reflexiva com professores da UFERSA dos campus: Mossoró, Caraúbas e Angicos. As falas foram de vivências da prática docente cotidiana.

As histórias de vidas dos docentes me atravessaram de maneira muito positiva e motivadora. Senti que o grupo de Pesquisa Colaborativa seria esse espaço formativo, de encontros, diálogos com a proposição de pensarmos uma prática educativa coerente entre o discurso com a prática (Freire, 2006), que a esperança não fosse do verbo esperar, mas do verbo correr atrás, ir em busca, agir.

Senti meu coração palpitar quando, a convite da professora Ghislény Brasil, fui participar da primeira reunião do grupo, o qual estavam discutindo sobre o livro “Saberes Docentes e Formação Profissional” de autoria de Maurice Tardif (2014). Participei ativamente das discussões e reflexões que estavam sendo travadas naquele momento sobre os saberes, fazeres dos professores.

Depois deste momento, fui me engajando no grupo, participando dos encontros. Discutimos várias obras paulofreireanas como: “Pedagogia da Autonomia” (2011), “Pedagogia da Pergunta” (1985), “À Sombra desta Mangueira” (2015). Em 2023, participamos de aula de campo em Angicos com os alunos dos cursos de Letras: Libras, Português e Inglês.

Em outro momento, participamos do evento “40 horas em Angicos 60 Anos depois” em Angicos-RN. Em maio de 2023, do Encontro das Cátedras de Paulo Freire, em Recife-PE. Os encontros do grupo de pesquisa aconteceram na sombra da mangueira, salas de aulas e extra sala de aula.

A participação do Grupo de Pesquisa foi efetiva na IV Semana de Letras, entre os dias 4 a 6 de setembro de 2023, com a professora Ghislény Brasil na mesa dialógica de abertura, oficina na sombra desta mangueira com momentos de corpo, movimentos, reflexões sobre a formação docente, exposição de banner da memória do grupo com fotos de momentos edificantes desde a idealização do grupo até os momentos atuais.

Outro momento valioso no grupo são as observações das aulas dos professores. Em 2023, a turma da disciplina “Educação Popular na perspectiva paulofreiriana” foi aberta para o grupo analisar as minhas práticas docentes. Em um outro encontro, acontece a sessão reflexiva, em que, inicialmente, rememorei os momentos da aula,

acontecimentos, construções dos conhecimentos; em seguida, os colegas contribuem para a minha prática docente, sinalizando as fragilidades e potencialidades desse processo. Essas contribuições são relevantes para continuar me constituindo enquanto ser e docente.

Em 2024, observamos a vivência de uma professora de Língua Portuguesa, também membro do grupo, que desenvolve as suas ações educativas no contexto de Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Caraúbas-RN. Cada sessão reflexiva é sempre um aprendizado para todos os participantes, compartilhamos das mesmas dúvidas, angústias, desafios, somos professores independente do ensino estar acontecendo na Educação Básica ou no Ensino Superior. As aprendizagens e possibilidades são incontáveis. O professor é um infinito.

Constatamos que o estabelecimento dos encontros afetivos, dialógicos, colaborativos, estreita os laços de amizade e assim, vivenciando esses momentos, retomamos a alegria, o entusiasmo e o bem-estar docente, pois isso nos move para (re)pensarmos nossas práticas educativas, tornando-as mais humanas e significativas para todos os sujeitos imbricados nesse processo.

Nos pequenos gestos, afetos, encontros, desencontros de sala de aula que possamos ter um pulsar e um olhar humanizador. A aula é tecida por docente-discentes, discentes-discentes há uma construção para além da cognitiva, há um lapidar-se enquanto gente, ser social, político, cultural, emocional. As partilhas movem nossos saberes, faz com que eles saiam da inércia fria e deslocada e assumam um movimento e, no embalo, este é problematizado, ressignificado.

Freire (2011, p. 96) defendia que “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. Apreciar a boniteza, o encantamento, a alegria e a esperança na sala de aula e fora dela é um compromisso social do docente. Motivar as gerações é nossa atribuição. Eles precisam acreditar nos seus sonhos, projetos de vida. O processo de ensino e de aprendizagem para se concretizar deve ser uma via de mão dupla, o conhecimento se constitui nesse espaço-ponte entre professor e alunos. Docentes

e discentes trilhando juntos essa estrada rumo ao conhecimento. Não é um caminho evidente, mas com muitos obstáculos, entraves, ainda assim é possível de ser atravessado/superado, se, em colaboração, pensarmos saídas, estratégias.

Acreditar no (im)possível, visualizar futuros viáveis, ministrar aula com alegria, esperança e empolgação faz ecoar isso nos alunos. Eles precisam resgatar esse brilho no olhar, muitas vezes perdido na pandemia. Esse período pós-pandemia com as inúmeras situações que levaram abruptamente familiares, amigos, momentos da nossa vida. Aos poucos, os discentes perderam, nesse percurso, a alegria, a esperança, não acreditam em si, estão apáticos. Rubens Alves (1994) nos convida a sermos “pastores da alegria”. Espalhar essa felicidade em vários espaços. Os alunos e demais colegas de trabalho precisam desse sentimento, de vínculos mais seguros e comprometidos com o outro. Quando Alves (1994) afirma:

O mestre nasce da exuberância da felicidade. E, por isso mesmo, quando perguntados sobre a sua profissão, os professores deveriam ter coragem para dar a absurda resposta: “Sou um pastor da alegria...”. Mas, e claro, somente os seus alunos poderão atestar da verdade da sua declaração... (Alves,1994, p.10)

Os docentes devem ter a convicção de pensar e agir movidos pela felicidade, demonstrar esse sentimento mesmo quando questionados sobre a sua profissão. É o aluno, certamente, irá revelar se, de fato, a sua prática pedagógica corresponde à sua fala. É ser um docente consciente dos entraves, gargalos da sua profissão, formação, mas propositivo nas suas atribuições/contribuições para a vida do estudante. Enxergar o discente como um ser potente, ter ciência das suas limitações, mas focar em como contribuir com a sua formação e para tanto buscar estratégias para despertar as possibilidades dele. Que o licenciando também tenha anseio de ser um docente comprometido com a transformação social. Que possamos ser referências positivas para os nossos professores em formação.

Gadotti (2011, p. 26-27) nos provoca a pensar na formação docente dos dias atuais, quando questiona:

O que é ser professor hoje?

— Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marqueteiros, eles são os verdadeiros “amantes da sabedoria”, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber, não o dado, a informação, o puro conhecimento, porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso, eles são imprescindíveis.

Que, mesmo diante das adversidades, possamos retornar ao nosso ponto de partida de percurso docente, visitar os encantamentos, motivações iniciais, momentos de alegria, de amor, paixão pela profissão e que possamos compartilhar isso com os nossos alunos da formação inicial e continuada. Que sejamos fonte de esperança, entusiasmo e espalhemos alegria nos espaços escolares.

Considerações

Esta pesquisa apresentou como o objetivo central analisar se a colaboração entre os pares contribui para a (auto)formação docente e pode viabilizar a alegria, o entusiasmo e a esperança no ato de ensinar. Percebemos que sim, a colaboração é um caminho assertivo que serve de vetor para o professor prosseguir na sua estrada.

Não se pode pensar uma carreira docente sem o outro. A colaboração é imprescindível para os pares aprenderem juntos no processo: sinalizando o que precisa ser redimensionado nas práticas educativas do colega, oferecendo críticas construtivas que

acrescentam, trabalhos coletivos, parcerias relevantes para o crescimento pessoal e profissional.

Este escrito busca trazer um despertar para práticas docentes que levem aos licenciandos alegria, esperança e encantamento, com a profissão. Refletir e discutir sobre essas questões torna-se vital. A colaboração tem permitido ao professor não ser um mero executor, mas continuar sendo um ser humano, com sentimentos que incentivam outros que anseiam ingressar na profissão docente.

Referências

- ALVES, Rubem. **A Alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poetica, 1994. 103p.
- ANTUNES, Celso. **Como transformar informações em conhecimento**. Ed. 8, 2001. Editora Vozes.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.
- DEBORD, G. **Sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.
- DE FRANCO, Esteve. **Globalização, glocalização, localização**. Brasil, 2003.
- ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.
- FREIRE, P. FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 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, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, São Paulo, Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira** [recurso eletrônico] / Paulo Freire; Ana Maria de Araújo Freire. – 11. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. 2. ed. -- São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VYGOTSKY. **Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

II PARTE
EXPERIÊNCIAS E
VIVÊNCIAS

CAPÍTULO 8

A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DOS ALUNOS SURDOS E OUVINTES: DIÁLOGO SOB O VIÉS COLABORATIVO

Camila Mayara Ramalho Dantas
Maria Ghislenny de Paiva Brasil

Introdução

Este texto é um recorte da pesquisa de TCC intitulada "A importância da Libras no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos e ouvintes: diálogo sob o viés colaborativo", desenvolvida por Camila Mayara Ramalho Dantas e Maria Ghislenny de Paiva Brasil. O estudo visa analisar a relevância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para o ensino e aprendizagem de alunos surdos e ouvintes, abordando questões de inclusão no ambiente escolar e a contribuição do ensino para a integração do surdo na sociedade. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e colaborativa, utilizando o diálogo e a colaboração entre os sujeitos envolvidos. Ao longo do trabalho, são discutidos aspectos conceituais e legais da Libras, estratégias de ensino e aprendizagem, além de reflexões sobre os desafios e perspectivas da inclusão de alunos surdos na escola regular. O objetivo é contribuir para o repensar sobre práticas inclusivas e significativas na educação, buscando promover a efetivação da inclusão nas escolas e na sociedade como um todo.

A educação inclusiva é um direito de todos os estudantes deficientes, porém um dos seus maiores desafios é não atingir de maneira significativa o seu público-alvo. Para que haja inclusão do aluno surdo, são necessárias mudanças no currículo e na prática do

professor, uma vez que a aprendizagem do surdo é diferente do aluno ouvinte.

Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho é analisar a importância da Libras para o ensino e aprendizagem de alunos surdos e ouvintes. Dessa forma, será abordado como funciona a inclusão no ambiente escolar para esses alunos e se de fato o ensino vem contribuindo para a integração do surdo na sociedade. Para isso, adotamos a pesquisa qualitativa e de cunho colaborativo, que utiliza o diálogo e a colaboração entre os sujeitos.

A pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2014). Ou seja, a pesquisa qualitativa tem como objetivo refletir sobre dados existenciais, ela expõe a real circunstância do objeto em investigação.

Sobre a abordagem colaborativa, Ibiapina (2008 *apud* Souza, 2010) enfatiza que:

é aquela inerente a criação de condições, para que os sujeitos partícipes desenvolvam focos de análise de suas práticas, direcionados para o desenvolvimento da descrição destas, para posteriormente trabalharem na perspectiva da informação, confronto e reconstrução de suas práticas (Ibiapina *apud* Souza 2010, p. 274).

A pesquisa colaborativa possibilita a elaboração de circunstâncias favoráveis, nas modificações na educação em relação às suas práticas, proporcionando aos pesquisadores oportunidades de realizarem seus estudos teóricos e práticos de maneira contínua.

Para Ibiapina (2008), o trabalho de colaboração auxilia os participantes a investigar e refletir suas ações, analisando a possibilidade ou não de reestruturação do trabalho docente. O docente que participa de ciclos reflexivos e os coloca em prática, irá agregar muito conhecimento na vida acadêmica e profissional.

A pesquisa aqui relatada foi composta por quatro colaboradores, os quais descrevo de forma sucinta: são alunos e professores de instituições distintas a saber: colaborador (1), (2) e (3) fazem parte da Escola Estadual Professor Adrião Melo, já a colaboradora (4) é discente do curso de Letras Libras da Universidade Federal Rural do Semi Árido (UFERSA), campus de Caraúbas/RN.

A. Colaborador (1): aluno da escola em estudo, jovem de 22 anos, nasceu surdo, e ao longo de sua vida enfrentou muitos desafios, dentre esses, a omissão dos seus genitores e sua condição também dificultaram a vivência em sociedade. Conheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) há pouco tempo e está participando de cursos oferecidos no Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo (CAS), de Mossoró RN. Atualmente, ele vem se sentindo mais inserido na sociedade, devido ao conhecimento que vem adquirindo ao longo do tempo.

B. Colaborador (2): professor da disciplina de História, licenciado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN,) tem 25 anos de atividades pedagógicas em sala de aula, é ouvinte e não tem conhecimento na Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS.

C. Colaborador (3): aluna da escola em estudo, jovem ouvinte, de 22 anos, uma pessoa super tranquila, legal, simpática, e gentil que gosta de ajudar as pessoas, principalmente aquelas que necessitam mais. Ela é ouvinte e sonha com uma sociedade melhor: seu otimismo também contribui para ter a capacidade de comunicação e relacionamento interpessoal, sempre valorizando as pessoas e a convivência com familiares.

D. Colaborador (4): Camila, é pesquisadora e discente do curso de Letras Libras, participa do grupo de pesquisa colaborativa desde o ano de 2021, onde adquiriu muito conhecimento para vida acadêmica, pessoal e profissional. É uma mulher tímida, gosta de ler, e é apaixonada pela Língua de Sinais Brasileira (Libras). Esforçada e prestativa, ao ingressar no curso de Letras Libras, viu os desafios que as pessoas surdas enfrentam desde muito tempo e

permanecem até os dias atuais. Dessa forma, o curso proporcionou despertar um olhar mais humanizado para a causa das pessoas com deficiência auditiva. Percebe o quanto é importante o professor buscar conhecimentos além de sua formação com vistas a preparar e incluir alunos surdos na sociedade.

Os colaboradores serão chamados pelo número indicador de cada um, como foi citado acima: colaborador (1) referente ao aluno surdo; colaborador (2) para mencionar o professor ouvinte; colaboradora (3) para mencionar a aluna ouvinte; e colaboradora (4) para se referir a mim, pesquisadora deste trabalho.

A construção dos dados foi realizada através da observação de uma aula na sala do Colaborador (1) no dia 14/03/2023. Além disso, realizamos uma sessão reflexiva entre os colaboradores, que teve por objetivo o diálogo acerca de desafios e perspectivas da inclusão. O ciclo reflexivo aconteceu no dia 17/03/2023, na Escola Estadual Professor Adrião Melo. O diálogo da sessão reflexiva teve como conteúdo os desafios e perspectivas vivenciadas pelos colaboradores no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos e ouvintes.

As sessões reflexivas são sistematizadas com a finalidade de auxiliar os professores a reconstruir conceitos e práticas, desenvolvendo um processo reflexivo que inicia pelas construções já existentes e pela identificação dos componentes básicos dos eixos da ação e as tendências que estão mais próximas do fazer didático. (Ibiapina, 2008, p. 97).

Dialogamos e analisamos as diferentes metodologias de ensino-aprendizagem e, como acontece ou não a inclusão de alunos surdos durante as aulas, a maneira que tornaram atrativas, menos cansativas e que despertou a atenção dos estudantes. O foco mais notável da sessão reflexiva foram as análises realizadas de modo crítico e com posicionamento colaborativo, onde os colaboradores compartilharam e obtiveram novos conhecimentos, possibilitando

espaço de troca e contribuições mútuas e entendimento sobre o quanto a teoria pode influenciar a prática.

O embasamento teórico são os estudos que abordam a inclusão e o contexto do surdo, como Mantoan (1997), Quadros (2006), Figueira (2011), e Freire (1996), que discutem os saberes necessários à prática educativa e para a formação docente. Os resultados apontam que a relação entre o estudante surdo, o ouvinte e o professor com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) contribuem de maneira expressiva no seu desenvolvimento escolar. No entanto, ainda não há por parte do professor o conhecimento da Libras, posto que a interação acontece somente com os discentes ouvintes. Além disso, as leis que amparam a inclusão precisam ser aplicadas como estão explícitas em seus artigos e é necessário um maior empenho para que aconteça de fato a inclusão na escola.

Aspectos conceituais e legais da LIBRAS

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma língua visual/espacial, ou seja: não é uma língua oral. A Libras possui a sua própria gramática e se estrutura de mecanismos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, possuindo uma grande diferença da língua oral-auditiva, o português, pois os sinais da língua substituem as palavras, usando sempre uma expressão facial para se comunicar, sendo a principal característica da cultura surda.

Surdos são facilmente reconhecidos em espaços públicos pela forma singular de comunicação visual por meio da língua de sinais. Em qualquer ambiente, se duas pessoas estão sinalizando, são imediatamente identificadas como surdas. A língua de sinais diferencia os surdos daqueles que ouvem e se comunicam por uma língua oral. Em razão disso, a comunidade surda reivindica a terminologia surdos para se autorreferenciar. Surdos são pessoas que utilizam uma língua visual e, por isso, fazem parte de uma minoria linguística no Brasil, já que a língua oficial e de uso corrente é a língua portuguesa (Fernandes, 2018, p. 13).

É importante que o surdo tenha acesso à escrita da língua portuguesa, com mais clareza para que estes não tenham dificuldades ao frequentar lugares públicos, onde a maioria não conhece a Libras, para se comunicar. Dessa forma, Quadros (2008, p. 24) afirma que "a língua de sinais é usada como um recurso para o ensino da língua oral". Desse modo, apesar de a Libras constituir-se como uma língua a qual apresenta estruturas gramaticais, esta não é utilizada pelos falantes como deveria. Assim, é fundamental que o aluno surdo tenha o conhecimento de sua língua materna desde criança, para que nos demais anos de vida, ele tenha acesso não só à educação, mas também aos demais espaços dentro da sociedade.

Além disso, para o surdo, a Língua de Sinais é uma forma de descrever o seu pensamento, ou seja, ele primeiro imagina a imagem daquilo que ele quer dizer; já o ouvinte pensa na palavra e já escreve. Sob esta perspectiva, a diferença primordial é que a compreensão do surdo é visual, ou até mesmo sensorial e para o ouvinte, geralmente, oral; entretanto, isso não significa a inexistência de uma gramática própria de sua língua, pois esta apresenta uma estrutura composta por parâmetros da Libras. Dentre estes parâmetros, pode-se mencionar a configuração das mãos (CM), a configuração de movimento (M) e também a configuração de articulação (PA). Todos estes são usados na Língua de Sinais para se comunicar (Quadros; Karnopp, 2004).

Essas estruturas morfológicas da língua podem marcar grau de intensidade e tamanho, já a sintaxe marca negação, interrogação e ênfase, ou seja, através de movimentos corporais e expressão facial, a Libras expressa a sua comunicação. Conforme Kojima e Segala (2008, p. 07), "a comunicação entre as pessoas só acontece quando ambas as partes estão em sintonia. Numa comunicação é importante entender, saber interpretar a mensagem e saber expressar bem seus pensamentos pois, muitas vezes, acontecem problemas de comunicação".

Acerca dos marcos legais da Libras, é importante mencionar as principais legislações que contribuíram para a manutenção da inclusão de pessoas com deficiência auditiva na sociedade. Dentre

eles, pode-se destacar a Lei nº 10.436, instituída em 24 de abril de 2002, a Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a Lei nº 11.796, de 29 de outubro de 2008, a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que diz respeito à Libras, constitui-se como um marco legal de extrema relevância para a sociedade brasileira. Ela reconhece, de forma legal, a língua em questão como uma forma de comunicação, além de afirmar o aspecto visual-motor empregado durante o processo de compartilhamento de informações. Confere ao poder público a responsabilidade de garantir a difusão dessa língua, a fim de expandir o seu acesso dentro do território nacional.

Conforme a lei supracitada, tanto o sistema educacional federal quanto os sistemas de cunho estaduais possuem o compromisso de garantir esta prática em cursos de formação voltados à Educação Especial. De acordo com o Art. 4º, “devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior”.

A Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004, por sua parte, diz respeito ao Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED). Este programa foi elaborado com a finalidade de garantir o pleno acesso à educação para as pessoas com deficiência, os quais não estejam integrados em salas de aulas comuns do ensino regular. Por meio disso, seria possível, de acordo com a lei, garantir, de modo progressivo, a inserção dos discentes nas classes supracitadas.

Tal lei institui que é de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) fornecer apoio financeiro de maneira proporcional à quantidade de educandos presentes nas instituições de iniciativa privada e sem fins lucrativos que estejam responsáveis pela educação de pessoas com deficiência. Apesar da Lei nº 10.845 ser bastante relevante para a

inserção dessa parcela do corpo social na comunidade, não é estabelecido como obrigação do Estado, dos municípios e do Distrito Federal a promoção da educação especial

Outro marco legislativo essencial para a Libras foi o Decreto nº 5.626, instituído em 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436. Dispõe acerca da inclusão da Libras como disciplina curricular, da formação dos professores e instrutores de Libras, do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, da garantia do direito à educação e à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva e do papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras.

A Lei nº 11.796, de 29 de outubro de 2008, por sua vez, institui o dia 26 de setembro como o Dia Nacional do Surdo. Esta data serve para dar visibilidade a esta comunidade, representando, desse modo, um dia político para a nação brasileira. Além disso, não apenas proporciona o debate sobre os desafios enfrentados pelas pessoas portadoras de deficiência auditiva em relação à inclusão na sociedade, mas também sobre a importância da conscientização para com outros cidadãos brasileiros no que tange à preservação dos direitos dos surdos.

Por último, a lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, configura-se como o marco legislativo mais completo elaborado até os dias atuais. O documento institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência — também denominado Estatuto da Pessoa com Deficiência —, além de garantir os direitos das pessoas com deficiência. Alguns dos aspectos abordados neste regulamento são a igualdade e a não discriminação, bem como do acesso prioritário. Ademais, trata dos direitos fundamentais, como o direito à vida, à habilitação e à reabilitação, à saúde, à educação, à moradia, entre outros.

De fato, as leis que dão direito a pessoas com deficiência auditiva são inúmeras e cada uma delas apresenta diversos benefícios que auxiliam os surdos, no entanto, na prática, muitas vezes esses direitos não se refletem na realidade. Com isso, a falta

de inclusão é referência na sociedade e principalmente na educação, trazendo assim, um expressivo atraso educacional do sujeito surdo, ficando a margem da sociedade sem participar ativamente do que essa proporciona.

Com base nos documentos legais que regem e defendem a Libras, entendemos que é de extrema necessidade que o ambiente escolar propicie aos alunos mudanças significativas as quais tornem o ensino inclusivo para todos e que não trate o aluno como diferente e não veja-o como um problema para escola, mas, pelo contrário, a instituição deve procurar meios de integrá-los e não o inverso.

Estratégias de ensino e aprendizagem: análise dos dados da pesquisa

Neste item serão descritas e analisadas as estratégias de ensino usadas pelo professor ouvinte na sala de aula regular e como ele lida com os desafios de integrar o aluno surdo no mesmo momento de aquisição e troca de conhecimento com os alunos ouvintes. O processo de aprendizagem dos alunos surdos requer do professor adequação em seus planos de aula, visto que a prática de ensino docente é muito importante nesse percurso vivido pelo aluno, para que ele seja estimulado a participar ativamente da sociedade da qual faz parte. Pois, como defende Tardif (2002, p. 165) “ensinar é entrar em uma sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações”.

O quadro a seguir descreve as estratégias de ensino utilizadas pelo professor em estudo:

Diário de bordo: Transcrição da aula observada

Observação da aula dia 14/03/2023.
A aula foi da disciplina História, ministrada pelo professor colaborador (2). O docente deu as boas-vindas a todos os alunos e começou a inserir o assunto através de slide e foi explicando oralmente cada tópico. Neste

momento foi possível perceber que todos os alunos ouvintes e o professor interagem entre si, mas com o aluno surdo não houve nenhuma forma de comunicação ou interação, ele passou todo aquele momento cabisbaixo, foi uma aula totalmente criada para alunos ouvintes, não tinha nenhuma estratégia ou adaptação do conteúdo abordado pelo professor para aquele aluno com surdez.

Fonte: Acervo da autora (2023)

Foi possível constatar que o professor não tem conhecimento acerca da Libras e o mesmo não consegue se comunicar com o aluno surdo. Para que haja uma mudança nesse contexto, o docente deveria procurar aprender pelo menos o básico da Libras para se comunicar com o aluno surdo e também adaptar suas aulas de maneira compreensiva para discentes com surdez, utilizando recursos pedagógicos imagéticos e/ou audiovisuais de linguagem acessível com vistas a melhor compreensão do conteúdo a ser repassado em sala de aula.

Com base na citação e na realidade que os dados da pesquisa apontam, se faz necessário assessorar o professor para resolução de problemas no cotidiano da sala de aula, criando alternativas que possam beneficiar todos os alunos. É preciso utilizar currículos e metodologias flexíveis, levando em conta a singularidade de cada aluno, respeitando seus interesses, suas ideias e desafios para novas situações. Investir na proposta de diversificação de conteúdos e 27 práticas que possam melhorar as relações entre professor e alunos. Avaliar de forma contínua e permanente, dando ênfase na qualidade do conhecimento e não na quantidade, oportunizando a criatividade, a cooperação e a participação (Lacerda, 2006).

Sobre os desafios de incluir expressados pelos colaboradores da pesquisa através da sessão reflexiva, o quadro abaixo detalha o diálogo realizado.

Diário de bordo: Transcrição da sessão reflexiva

Transcrição da sessão reflexiva sobre aula observada da disciplina de história e sobre as experiências do aluno surdo, professor e aluno ouvintes, realizada no dia 17/03/2023.

Colaboradora (4):

-Olá, bom dia!

-Como foi a aula pra vocês hoje?

-Relate um pouco sobre a experiência?

Colaborador (1):

- Oi, bom dia! Para mim é desafiador a sala de aula, sempre passei por situações constrangedoras desde que iniciei os meus estudos no ensino básico.

Colaborador (4):

- Você pode contar como acontece o contato do professor com você?

Colaborador (1):

-Esse contato não acontece com minha língua, a Libras, mas, mesmo sem conhecer ele se comunica da forma dele, já passei por situações onde alguns professores gritavam no meu ouvido pensando que eu ia ouvir.

Colaborador (2):

-Oi, bom dia, eu enquanto professor fico bastante preocupado com a situação do meu aluno, por não haver no momento da aula o auxílio de um intérprete, segundo a direção da escola, está esperando a DIREC renovar o contrato.

Colaborador (3):

-O ideal seria que as contassem com um serviço de tradutor intérprete de Libras para auxiliar o aluno surdo na compreensão do que está sendo exposto pelo professor, como também, viabilizar e estabelecer a interação mútua.

Colaborador (4):

-Compreendo que são inúmeras dificuldades que há na sala de aula devido à falta de um tradutor intérprete. Quero agradecer a todos vocês pela acolhida na aula e sugerir ao professor e alunos ouvintes que busquem aprender o básico da Libras para se comunicar com o nosso colega colaborador (1), o youtube disponibiliza muitos vídeos que poderá ajudar a todos vocês.

Fonte: Acervo da autora (2023)

No decorrer do ciclo reflexivo foi possível observar que é desafiador, para o professor ouvinte e para o aluno surdo, o ensino sem a participação do serviço do tradutor intérprete para conduzir as aulas com mediação entre o professor e o aluno, unindo a Libras com a Língua Portuguesa, visto que as duas possuem uma estrutura gramatical diferente.

Diante dos dados apresentados, faz-se necessário que medidas sejam tomadas, a fim de reverter as dificuldades vivenciadas no cotidiano dos alunos com deficiência auditiva para que, dessa forma, as declarações evidenciadas na Constituição da República Federativa do Brasil no que tange à inserção de todos os cidadãos no ambiente escolar sejam efetivamente cumpridas. Assim, será possível construir uma educação cada vez mais inclusiva, bem como condizente com as necessidades de cada indivíduo, contribuindo para o pleno exercício da cidadania.

Considerações finais

O nosso trabalho versou sobre a importância da Libras no processo de ensino aprendizagem dos alunos surdos e ouvintes: desafios e perspectivas. No decorrer da pesquisa, concluímos que a realidade que nos rodeia no ensino público, apesar da legislação, ainda é a falta de inclusão. Infelizmente, esta situação é mais frequente do que esperávamos, não há na grade curricular da escola a disciplina Língua Brasileira de Sinais/Libras e, também, a instituição não conta com os serviços de profissional intérprete de Libras.

Defendemos que o tradutor intérprete auxilia o aluno surdo a estabelecer comunicação entre alunos e professores ouvintes. No entanto, a realidade predominante nas escolas regulares, a partir da escola pesquisada, não é aquela preconizada na lei mencionada anteriormente neste trabalho e as instituições de ensino não dispõem desse profissional de extrema relevância. Em contrapartida, a comunicação e o aprendizado do surdo fica cada

dia mais complicado, gerando falta de inclusão, integração e interação social.

O papel do profissional que trabalha como tradutor intérprete de Libras é fundamental para interação e comunicação entre pessoas surdas e ouvintes, gerando possibilidades de acessibilidade para o sujeito com deficiência auditiva. Dessa forma, haverá uma troca de conhecimento entre surdo e ouvinte, quando ele tem o auxílio do tradutor e principalmente nas salas de aula do ensino regular.

Diante desses dados, é possível perceber que a dificuldade entre aluno surdo, aluno ouvinte e professor na aprendizagem são enormes, pois não há comunicação e interação entre ambos naquele ambiente escolar. Dessa forma, não há nenhum tipo de apoio para o discente surdo, para que ele venha a concluir os seus estudos de forma igualitária.

Ressaltamos ainda que não estamos citando culpados, e sim relatando a atual situação do nosso sistema educacional, que precisa ser revisto com mais atenção para que haja inclusão nas escolas. Além disso, é válido dizer que uma formação continuada para o corpo docente sobre o básico da Libras é de fundamental relevância para a integração do sujeito surdo na educação e na sociedade.

Concluimos que nem tudo a autora conseguiu acertar e que a pesquisa não irá resolver todas as lacunas que existem nas salas de aulas entre professor e alunos surdos, mas com certeza conseguirá contribuir para o repensar sobre o que é uma prática inclusiva e significativa. Que a pesquisa seja para o mundo pelo menos uma gota de força para efetivação da inclusão nas escolas. E seguimos com a disposição de Freire para (re)começar, e continuar tudo de novo: isso indica que o pesquisador seguiu vivo e esperançoso, pois seu modo de pensar o mundo deixa claro o propósito de lutar incansavelmente.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 7 de março de 2023, às 12:43.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> Acesso em: 04 de março de 2023, às 16:02.

BRASIL. **Lei nº 10.845**, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm. Acesso em: 05 de março de 2023, às 10:02.

BRASIL. **Lei nº 11.796**, de 29 de outubro de 2008. Institui o Dia Nacional dos Surdos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111796.htm> Acesso em: 7 de março de 2023, às 13:46.

BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm> Acesso em: 7 de março de 2023, às 14:46.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm> Acesso em: 6 de março de 2023, às 14:29.

BRASIL, **Lei nº 14.191**, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm_> Acesso em: 07 de março de 2023, às 15:35.

FERNANDES, Sueli. **Língua Brasileira de Sinais - Libras**. 1ª Edição. IESDE Brasil, Curitiba, 2018.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **Perspectiva**. Florianópolis, v.34, n.3, p. 948-973, set/ago.2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRANEMANN, Jussara Linhares. **Língua brasileira de sinais – LIBRAS como L1 para estudantes surdos nos anos iniciais do ensino fundamental**. In: Revista REVELLI, v. 9, n. 2, p. 270-282, jun. 2017. ISSN 1984-6576.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber, 2008. 136p.

KOJIMA, Catarina Kiguti; SEGALA, Sueli Ramalho. **Libras - Língua Brasileira de Sinais: A imagem do pensamento**. Volume 2. Livros Escola: 2008.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Inclusão escolar e os surdos: um estudo sobre o ensino público**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. **Língua brasileira de sinais: estudos linguísticos**. São Paulo: Parábólica, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Aspectos linguísticos da língua de sinais brasileira: estudos e reflexões**. São Paulo: Artmed, 2004.

SOUZA, Edson de. **Pesquisa colaborativa: reflexões e práticas na formação de professores**. Brasília: Liber Livro, 2010.

SOUZA, José Ribamar de Brito. **Linguagens, Educação e Sociedade** - Teresina, Ano 15, n. 22, jan./jun.2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAPÍTULO 9

O ENSINO DA LIBRAS NO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19: UMA EXPERIÊNCIA COLABORATIVA

Marisa Glécia Tavares de Moraes
Maria Ghisleny de Paiva Brasil

Introdução

Esse trabalho é recorte de uma pesquisa de conclusão de curso da discente Marisa Glécia Tavares de Moraes, do curso de Letras Libras pela Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), campus Caraúbas no Rio Grande do Norte, com a orientação da professora Dra. Maria Ghisleny de Paiva Brasil, apresentando a seguinte temática: Desafios no ensino da Libras em tempos de pandemia. Discutimos sobre as estratégias de ensino e dificuldades dos docentes colaboradores da pesquisa no período da pandemia, sendo necessário ministrarem as aulas de forma remota, algo que surgiu de modo urgente e imprevisto na educação. Nesse contexto, refletimos de forma colaborativa sobre essas práticas.

O ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) é indispensável para os surdos, seja nas escolas, em instituições públicas ou privadas, principalmente para proporcionar a inclusão entre ouvintes e surdos, é fundamental utilizar a Libras para facilitar a comunicação entre eles. Normalmente, os surdos chegam nos ambientes escolares com a capacidade limitada da sua língua materna, a comunidade surda necessita obter novos aprendizados da sua própria língua baseado na sua gramática.

Porventura não houver surdos na sala de aula, é imprescindível metodologias de ensino voltadas para a Libras, com materiais elaborados que facilitem a aprendizagem e o ensino da Língua de Sinais de acordo com público-alvo das escolas,

possibilitando uma inclusão de modo abrangente para toda comunidade educacional conseguir comunicar-se com os surdos.

Embora a comunidade surda venha conquistando espaços na sociedade, como por exemplo a Lei da Libras Nº 10.436/02, que determina o reconhecimento e a oficialização da língua como disciplinas nas escolas, infelizmente, não são suficientes para os surdos tornarem a sua própria língua incluída. Pois existem diversos desafios, atualmente essas dificuldades são frequentes, no caso do ensino remoto ocorrido na pandemia da COVID- 19,¹ algo que surgiu de forma urgente e imprevisível no contexto educacional.

Diante dessa situação, sabemos que a educação é um direito de todos. Durante o isolamento social, ocorreram algumas mudanças provenientes do vírus SARS-CoV-2 (COVID-19). Dessa maneira, as aulas remotas foram a realidade mais eficaz durante o período de pandemia. Foram realizadas atividades com métodos de ensino remoto emergencial para dar continuidade à educação, com o intuito de não paralisar as aulas no ensino superior e na educação básica com uso de aparelhos tecnológicos. O formato é contemporâneo, no qual o ensino foi ajustado das aulas presenciais para o formato digital. Ocorreram aulas assíncronas por meio de atividades extra classe e síncronas, que aconteceram através de vídeos chamadas online.

Dessa forma, o encanto pela temática da pesquisa ocorreu através dos desafios encontrados durante o período de isolamento social na pandemia da COVID-19, no ano de 2020. Como estudantes da licenciatura de Letras Libras da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, campus Caraúbas, no Rio Grande do Norte, analisamos e percebemos algumas dificuldades nas estratégias de ensino vivenciadas por dois docentes de Libras da universidade citada anteriormente. Observamos os desafios

¹ O novo coronavírus, descoberto em dezembro de 2019, recebeu o nome SARS-CoV-2 (sigla em inglês que significa coronavírus 2, da síndrome respiratória aguda grave), denominada também de COVID- 19 (sigla em inglês para *coronavirus disease 19*).

enfrentados por alunos surdos durante as aulas no momento que ocorreram falhas nas conexões da internet, impedindo a aprendizagem e comunicação da Língua Brasileira de Sinais.

A metodologia utilizada na pesquisa possui características colaborativa e qualitativa. Ocorreu na UFERSA, Campus Caraúbas-RN, com dois colaboradores professores do curso de Letras Libras e, como técnicas, realizamos observações de aulas e ciclos reflexivos. As estratégias de aprendizagem e ensino usadas pelos colaboradores contribuíram para percebermos os empecilhos na graduação e a forma de solucionar essas limitações, sendo algo proveitoso. Nos baseamos em Sampaio (2012), Ibiapiana (2008) e, principalmente, em Paulo Freire (1996), como fundamentação teórica.

O ensino remoto foi uma modalidade adotada pelas intuições de ensino durante toda a pandemia do COVID-19, para evitar a contaminação do vírus e possibilitando que o desenvolvimento da educação não ficasse parado. Surgindo de modo emergencial, não existiu formações ou cursos preparatórios exclusivos para as equipes educacionais com conteúdo de maneira inclusiva. Além disso, não eram todos os alunos que possuíam aparelhos tecnológicos ou internet de qualidade em casa para acompanhar as aulas. Um fator crucial para os estudantes surdos é o uso de ferramentas por meio da visão. Infelizmente, as estratégias de ensino durante esse período de pandemia eram poucas para despertar o interesse e aprendizado de novos conhecimentos dos alunos surdos.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é avaliar os desafios dos professores de Libras ao lecionar suas aulas de modo remoto na Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), no campus Caraúbas-RN. Concebendo as táticas de ensino que os docentes usaram para reelaborar e modificar as aulas, levando em conta também inclusão para promover acessibilidade para os discentes surdos.

Os objetivos específicos deste trabalho estão focados nos métodos de ensino utilizados pelos professores durante a transição emergencial para o ensino remoto no período da pandemia. O

trabalho também busca entender as dificuldades que surgiram com a modalidade de ensino à distância, que muitas vezes resultou em um “silêncio” e isolamento, apresentando várias limitações.

Esse trabalho está estruturado em etapas, tais sejam: introdução (apresentando os objetivos, justificativa, referencial teórico, resultados e discussões, considerações finais e referências.

Metodologia

Com a finalidade de identificar as dificuldades encontradas no ensino de Libras no período pandêmico no curso de Letras Libras da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), na cidade de Caraúbas-RN, este trabalho relata os desafios sobre as aulas remotas por meio de análises, ciclos reflexivos e as observações com professores da universidade referenciada, sendo: uma docente surda e outro ouvinte.

Essa pesquisa é de cunho colaborativo, com o propósito de retratar os critérios de ensino de docentes de Libras promovendo inclusão para os estudantes surdos nas aulas remotas. Sendo voltado a tendência colaborativa através de sessões reflexivas e investigações, por meio de vivências, das dificuldades encontradas durante o percurso e, também do apoio dos colaboradores.

A elaboração de dados aconteceu de maneira virtual, como decorrência da pandemia da COVID-19, inviabilizando a nossa participação presencial nos encontros reflexivos e nas aulas. Todos os procedimentos foram via Google Meet, inclusive pudemos dialogar, entender os dados, interagir, notando acessibilidade promovida por cada tutor da Libras no *lócus* da pesquisa.

Essa pesquisa tem como referência caráter colaborativo e qualitativo. Por se tratar de um trabalho qualitativo, nessa análise,

A preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc. (GOLDENBERG, 2004, p.14).

O estudo qualitativo requer várias características, possui divisões que colaboram para alcançar uma determinada resposta. Entre eles, são meios da pesquisa verificar dados, demonstrações e pontos de vista formados sem comprovações que necessitam maior atenção, ou seja, não é algo tão explícito em comparação a quantitativa.

A prática da pesquisa colaborativa envolve a produção de situações pertinentes às mudanças educacionais, possibilitando aos estudiosos circunstâncias favoráveis para efetuarem estudos na prática e na teoria de modo constante.

A pesquisa colaborativa, ancorada nas bases da pesquisa qualitativa, apresenta aproximações com a etnografia em ambiente escolar e vem sendo ricamente utilizada no sentido de ampliar a participação do pesquisador na escola. Seu objetivo maior atende à necessidade de estreitar laços entre escola e academia, promovendo resultados profícuos relacionados diretamente à prática docente. (GASPAROTTO, 2016. p. 950)

A pesquisa colaborativa não tem posicionamento a favor, nem contra, não existe discussão e nem partido. É pertinente com as nossas ideias, reflexões, formações, elaborações de informações, prosseguindo com discussões baseadas em relatos de acontecimentos claros e com características verdadeiras da sociedade.

Referencial teórico

Dessa maneira, para entendermos as dificuldades que os professores vivenciaram no ensino virtual nos embasamos em kersch et al. (2021, p.13):

Muitos desafios se colocam a nós, professores, e aos responsáveis pela proposição e implementação de políticas públicas: de um lado, o acesso à tecnologia digital e à internet de qualidade para que alunos e professores possam usufruir de todas as potencialidades que a digitalidade e a conectividade oferecem, e, de outro a falta ou

pouca familiaridade dos professores com as tecnologias digitais em rede, evidenciada ainda mais pela pandemia quando, em função da necessidade de isolamento físico, as instituições educacionais em diferentes níveis foram obrigadas a suspender as aulas na modalidade presencial física.

Os educandos surdos merecem ser respeitados em qualquer lugar, primordialmente nos ambientes escolares. Não requer apenas inserir e matricular nas escolas, precisam estar incluídos na sala de aula, promovendo acessibilidade com a Libras. Compreendemos que a participação igualitária de todos os membros na sociedade é muito desafiadora. Diante dessas características, nos referenciamos nos pensamentos de Sigolo *et al.* (*apud* Sampaio, 2012, p.20):

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão.

A inclusão nas escolas requer uma variedade de elementos. Adaptações de conteúdo é indispensável, porém, existem desafios que ultrapassam o planejamento de atividades, sobretudo as formações para a equipe educacional e a infraestrutura.

Com a crise pandêmica na humanidade, toda a população necessitou de um afastamento social, perante uma situação extremamente difícil e a inexistência de um curso preparatório para os docentes ministrarem as aulas. Eles necessitam utilizar a criatividade, reinventando meios de lecionar para incluir os educandos surdos nas aulas. Diante desse caso emergencial, analisaremos essa pauta de acordo com a Pedagogia democrática,

libertadora, humanizadora e favorável à vida de Paulo Freire, um dos maiores educadores e filósofos brasileiro. Freire (1996, p. 23) afirma que: “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

É fundamental apoiar o desenvolvimento de cada aluno, respeitando suas diferenças e facilitando a aprendizagem por meio de procedimentos que garantam uma educação de qualidade para todos. O uso de materiais didáticos adaptados e o incentivo e colaboração das famílias são essenciais para alcançar resultados eficazes.

Resultados e discussões

O levantamento dos dados foi desenvolvido mediante a análise de dois ciclos reflexivos e de duas aulas por meio da Google Meet, a plataforma usada pelos professores de Letras Libras da UFERSA, nos meses de agosto a outubro de 2021.

O diálogo das sessões reflexivas teve como conteúdo as experiências de lecionar Libras no ensino remoto, evidenciando que os encontros ocorreram de modo virtual por motivo da pandemia do COVID-19.

As sessões reflexivas são sistematizadas com a finalidade de auxiliar os professores a reconstruir conceitos e práticas, desenvolvendo um processo reflexivo que inicia pelas construções já existentes e pela identificação dos componentes básicos dos eixos da ação e as tendências que estão mais próximas do fazer didático. (IBIAPINA, 2008, p. 97).

Observamos e refletimos as técnicas de ensino, a forma que foi realizada a inclusão dos universitários surdos durante as aulas remotas, os desafios, pontos positivos e também os meios que despertaram a atenção de cada um, deixando as aulas mais atrativas e dinâmicas.

As análises feitas de maneira crítica é a pauta mais notada durante os encontros reflexivos, embasada em princípios e

suposições que nos levam a avaliar os nossos pensamentos, relacionados a metodologias, teorias apresentadas durante esse trabalho. Os participantes partilharam e adquiriram novos conhecimentos, proporcionando uma visão que prática pode ser influenciada pela teoria.

As habilidades dos educadores sucederam com a organização das atividades adaptadas usadas nas aulas, sempre trabalhando a inclusão no procedimento de aprendizagem e ensino, também quando o colaborador compreende que o autocontrole em atividades não programadas e na elaboração de metas atingem um determinado foco.

O planejamento de conteúdo é imprescindível para atingir resultados significativos nas tarefas. Os docentes necessitam ter essa dedicação, cuidado com suas práticas, sobretudo no trabalho a distância. Sabemos que existem diversos desafios com a acessibilidade, entre eles: a crise financeira, algumas famílias carentes, sem condições de ter internet ou aparelhos tecnológicos em casa para os discentes participarem das aulas, pessoas com poucos conhecimentos dessas inovações, alguns professores não possuir capacitações específicas para lidar com a situação de emergência e manusear plataformas de ensino.

Notamos durante o processo de observação o quanto é árduo ministrar conteúdos entre telas e lousas, principalmente promover inclusão. Apesar das limitações existentes no percurso, os professores colaboradores da pesquisa atingiram os seus objetivos por meio das suas metodologias de instruções.

O estudo colaborativo foi realizado com o objetivo de refletirmos e dialogamos com olhares críticos e construtivos. Todos os horários dos encontros foram programados desde o início da pesquisa pelos colaboradores, cronograma e análises de forma remota. As temáticas e objetivos dos estudos também foram discutidas em acordo por todos os integrantes. Cada um teve a oportunidade de demonstrar seus pensamentos de maneira igualitária, não existindo ordens estabelecidas por algum membro do grupo.

Considerações Finais

A partir da pesquisa executada conseguimos distinguir os elementos fundamentais, sendo eles os mais importantes: os empecilhos enfrentados por dois educadores de Libras da UFERSA, no período da pandemia do covid-19 com aulas remotas.

As dificuldades dos estudantes para terem acesso às tecnologias, algumas vezes sem internet de qualidade, são as maiores limitações constatadas no estudo, tornando uma desigualdade social entre lousas e telas. Notamos ainda, o quão desafiador é estimular a atenção dos universitários, principalmente para abrirem as câmeras dos aparelhos eletrônicos, deixando as aulas menos cansativas e com uma maior interação.

Houve algumas alternativas que envolveram a comunidade surda no processo de ensino aprendizagem, entre elas: técnicas de ensino mantendo a atenção dos estudantes. Diante disso, os professores conseguiram incluir os surdos nas aulas de maneira eficaz.

Notamos com os resultados que a pesquisa proporcionou experiências incríveis, adquirimos conhecimentos para as nossas vidas e conseguimos êxito. Apreciamos que esse estudo vai facilitar as nossas ideias em táticas para lecionar e fornecerá apoio necessário para garantir acessibilidade e inclusão na sociedade.

Portanto, através dessa pesquisa, podemos dar continuidade e até conseguimos um nível mais elevado. O engajamento dos colaboradores contribuiu bastante, as vivências foram indispensáveis, oportunizando referências permitindo contribuir com outros pesquisadores que estão em formação de modo significativo.

Referências

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais–Libras. Brasília, Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa/** Paulo Freire. - São Paulo: Paz e Terra, 1996. - (Coleção Leitura).

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J.. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **PERSPECTIVA** (UFSC) (ONLINE), v. 34, p. 948, 2017.

GOLDENBERG, Mirian: **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8º ed. - Rio de Janeiro: Record, 2004.

IBIAPIANA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa:** Investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líder Livro, 2008.

Multiletramentos na pandemia: aprendizagens na, para a e além da Escola [recurso eletrônico]. Dorotea Frank Kersch... [et al.] (organizadores) - São Leopoldo, Casa Leiria, 2021.

SAMPAIO, Maria Janaina Alencar. **Um olhar sobre a efetivação das políticas públicas na educação de surdos: foco na produção textual/** Maria Janaina Alencar Sampaio. - João Pessoa, 2012.

CAPÍTULO 10

A AURORA QUE HABITA EM MIM: COMO OS CICLOS REFLEXIVOS PODEM TRANSFORMAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Pollyana Raquel De Moraes Arcanjo
Gabrielle Leite Dos Santos

Contranarciso: Em mim/ eu vejo o outro/ e outro/ e outro/ enfim/ dezenas/ trens passando/ vagões cheios de gente/ centenas/ O outro/ que há/ em mim/ é você/ você/ e/ você/ Assim como/ eu estou em você/ eu estou/ nele/ em nós/ e só/ quando/ estamos em nós/ estamos em paz/ mesmo que/ estejamos a sós. (Paulo Leminski)

Primeiras palavras

Enquanto graduandos, somos introduzidos ao “b-a-ba” da pedagogia, a “o quê ensinar”. Somos apresentados às metodologias, às teorias, ao “como avaliar...”. Um dia, estamos formados e partimos para o mercado de trabalho, embarcando em salas de aula, tornando-nos responsáveis por turmas que estão prontas para aprender. No fim, nos deparamos com situações que nunca nos foram ensinadas, que não foram descritas por Paulo Freire ou Vygotsky ou outro renomado teórico presente nos cursos de licenciatura. A sala de aula, enquanto terreno móvel e múltiplo, permanece como mistério imprevisível.

E agora, a que ou a quem recorrer? Por incrível que pareça, a resposta para essa pergunta não é óbvia e muitos colegas ficam às voltas, sozinhos, em buscas de saídas, inseguros, sobrecarregados e, por vezes, insatisfeitos com o próprio trabalho. Há uma ideia

geral de que, após formados, estamos “prontos” para atuar em nossos campos de trabalho e que essa atuação é solitária. Há, porém, um outro caminho, e uma resposta que temos considerado produtiva no Grupo de Pesquisa FORMAÇÃO-UFERSA: a de que não somos professores sozinhos. Então, a quem recorreremos? Recorreremos a nossos colegas, com quem dividimos perguntas, respostas, experiências, conhecimentos. Percebemos, então, que, embora formados, também estamos sempre em formação. Quando notamos, estamos em uma extensão da graduação, um *spin off* da universidade. E um *spoiler* é que esse *spin off* nunca acaba.

Sempre haverá uma situação nunca experienciada. E por que não pesquisar, analisar, estudar e considerar essas experiências vividas e compartilhadas após ou até mesmo durante a graduação como algo que faz parte da formação profissional? Podemos nos perguntar se há, de fato, ciência e base teórica nas falas e discursos produzidos nestes momentos de partilhas de saberes e desabaços sobre o fazer docente. A professor Ghisleny Brasil, junto com um time de professoras e alunas dos cursos de Letras, trouxe esta reflexão para o campus da Universidade Federal Rural do Semi Árido, na cidade de Caraúbas-RN, tendo como fundamento metodológico a **pesquisa colaborativa**.

A importância da formação continuada já é um fator indiscutivelmente importante, não só na prática docente, mas em qualquer profissão. No entanto, a atualização por meio de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado, não são os únicos meios eficientes de atualização, e aqui colocamos em pauta a eficiência de uma prática dialógica e colaborativa contínua, focada na prática imediata desses professores. Isto é, na construção de uma postura crítica e reflexiva constante sobre a própria prática, além de um rede dialógica para pensar essa prática e a de colegas, de maneira coletiva e colaborativa. É isso que nos motiva a escrever sobre *como* esta prática pode nos capacitar profissionalmente.

Algumas questões surgem no meio do caminho ao estudar e se deparar com a pesquisa colaborativa. Nos perguntamos, por exemplo, como o diálogo em ciclos reflexivos ajuda na práxis de

um professor, em um grupo de pesquisa; como esse grupo e esses discursos podem impactar na formação do graduando e na formação continuada de professores já em atuação.

Na busca pelas respostas dos *comos* expostos no último parágrafo, eu e Gabrielle, professora que me orienta nesta escrita, junto com outras colaboradoras que contribuíram na escrita deste capítulo, fomos motivadas a uma busca sobre a influência desses diálogos na nossa formação. O espaço para diálogos e trocas entre colegas podem ser vários: sala de professores, corredores etc. Mas há um espaço em que esse diálogo é sistematizado e organizado de modo científico e ético. Esse espaço se constitui no ciclo reflexivo: através dele chegamos aos discursos em questão, e por se tratar de linguagem, optamos por analisá-los, aqui, sob a ótica da análise dialógica dos discursos² para basear nossa investigação.

Ao longo deste capítulo, compartilharemos uma releitura da análise proposta no meu trabalho de conclusão de curso, defendido em 26/05/2021, intitulado “Discursos sobre Educação: uma análise dialógica dos ciclos reflexivos em um grupo de pesquisa colaborativa no semiárido potiguar” (Arcanjo, 2021), orientado pela Profa. Gabrielle, cujas reflexões emergem da minha atuação no Grupo de Pesquisa FORMAÇÃO. Buscaremos retomar aqui a compreensão das questões levantadas, associando a atuação do professor ao ciclo reflexivo e à prática do diálogo, amparadas tanto por teorias do discurso, de base bakhtiniana, como por teorias da educação, de base principalmente freiriana, bem como dos fundamentos da pesquisa colaborativa, em Paiva Brasil (2010).

A base de dados utilizada para as análises propostas foram os ciclos reflexivos promovidos pelo projeto de pesquisa Formação Continuada em Colaboração, da UFERSA campus Caraúbas, em

² Fazemos notar a existência de uma corrente teórico-metodológica de análise de orientação bakhtiniana no Brasil que intitula-se Análise Dialógica do Discurso (ADD), proposta por Beth Brait e adotada por outros estudiosos contemporâneos. Demarcamos que neste trabalho não nos aprofundamos nessa perspectiva e tão somente nos embasamos nos pressupostos de dialogismo, discurso e enunciado propostos pelo Círculo de Bakhtin — e por isso grafamos em minúsculas.

vigência desde março de 2018, cujo objetivo é contribuir com a formação continuada de professores em atuação no ensino básico e universitário e na primeira formação de alunos de licenciatura em letras (Português, Inglês e Libras).

A escuta, a partilha e a (trans)formação

Na manhã do dia 5 de fevereiro de 2019³, estivemos presentes nas dependências da UFERSA - *campus* Caraúbas, no bloco II de professores, onde houve um dos ciclos reflexivos que foram realizados no grupo de pesquisa Formação Continuada em Colaboração. Nesta oportunidade, analisamos as falas das participantes, que foram transcritas. Para preservar a identidade das colaboradoras, estaremos usando nomes fictícios, os quais não irão interferir na análise ou resultados a serem obtidos. Através dessa análise, procuramos observar as características dialógicas presentes no discurso das colaboradoras que discutem sobre suas práticas educacionais e levantam alguns desafios da ação docente como pauta.

Após a abertura da reunião pela coordenadora do grupo, foi passada a oportunidade para uma das colaboradoras. A fala começa com a professora de linguística da UFERSA, a quem chamaremos de Aurora. Antes de falar da prática que ela está trazendo para o grupo, Aurora faz algumas considerações a respeito da organização hierárquica que não há no grupo.

Aurora: [...] a ideia do grupo desde o início é da gente realmente se despir dessa armadura. Quer dizer, eu fiquei pensando na proteção de faces. Da minha face quando eu for falar e da face do outro. Porque eu to aqui e, de repente, por exemplo, vocês enquanto alunas se sentirem... vocês que já passaram pela minha sala, e, por exemplo, uma hipótese de vocês estarem na sala de aula, e eu comentar sobre alguma coisa que

³ Informações retiradas do relatório de transcrição do ciclo reflexivo, que, por sua vez, pode ser encontrado no banco de dados do grupo de pesquisa FORMAÇÃO, contatado através do endereço de e-mail *pesquisacolaborativa.ufersa@gmail.com*.

aconteceu na sala... e aqui nós estamos em um outro momento, em que vocês **não são mais minhas alunas, mas pesquisadoras comigo** [grifo nosso].

Aqui notamos especialmente a constituição mista do grupo de pesquisa FORMAÇÃO: docentes ainda em formação, bem como docentes em atuação no ensino básico e superior. A este respeito, enfatizamos que, de fato, a pesquisa colaborativa e o ciclo reflexivo tem uma organização a qual considera todos os colaboradores como iguais em sua importância e contribuição, como enfatiza Paiva Brasil (2010).

Além disso, Freire (2013) corrobora com a prática do professor de um diálogo pautado na humildade, isto é, que não pode ser arrogante. O professor poderia pensar em não aceitar a contribuição do aluno ou o aluno não se sentir capaz ou autorizado a contribuir. No entanto, notamos, a partir dessa fala, que no ciclo reflexivo há uma característica de um diálogo genuíno, aberto, tendo em vista que nesse momento professores e alunos (professores em formação) se unem por uma prática formativa e reflexiva em que se tratam de igual para igual.

Após um longo período falando sem ser interrompida, Aurora faz uma pausa repentina e pergunta *“Vocês estão entendendo por onde eu to querendo ir?”*, nesse momento há uma inundação de falas que são incompreensíveis, até que se entende uma última fala, a da coordenadora, que por sua vez responde *“Eu estou entendendo perfeitamente!”*. Este ato inesperado demonstra por parte de Aurora que ela está ali para ser ouvida e deseja ser entendida, reafirma mais uma vez o cunho dialógico do ciclo reflexivo, uma vez que não é apenas a sua voz que importa naquele momento, mas também as contribuições das colaboradoras que estão ali presentes e, principalmente, escutando, participando de forma ativa de seu discurso.

Algo interessante a se acrescentar é um exemplo que Volóchinov (2013) traz em seu livro *“A construção do enunciado e outros ensaios”*. Nele é explicado sobre a diferença de um discurso

monólogo e um discurso dialógico. No discurso monólogo o locutor fala, mas não se importa com a resposta de seus ouvintes; e os ouvintes, na verdade, não estão escutando verdadeiramente, porque não existe possibilidade de resposta. Em outras palavras, não há ali um vínculo de fato. Enquanto que no discurso dialógico, quem fala leva sempre em consideração quem está ouvindo, por mais que não haja resposta imediata e em voz alta, os ouvintes de fato o escutam e respondem, mesmo que com um gesto ou uma expressão facial.

Prosseguindo com a transcrição das falas, notamos que a enunciadora dispõe de duas dimensões diferentes sobre o que é problema na esfera educacional.

Aurora: Eu acho que principalmente as questões que eu tenho pra colocar são questões que talvez sejam muito mais voltadas pra mim mesma e pra minha prática, então é no sentido não de procurar fator ou procurar soluções práticas, porque não são questões práticas, é... Eu reconheço que ocupo um lugar de privilégio, porque... Por exemplo, as questões que as meninas vão trazer das escolas públicas têm outra ordem que são de uma dimensão que escapa do pessoal. Porque é uma questão **estrutural, é uma questão política, é uma questão financeira, é uma questão cultural. Não que não sejam políticas e culturais as minhas questões também**, mas eu acho que dizem muito mais respeito a como eu me vejo, a como eu me construo, como eu performo ser professora, do que questões mais assim diretas [grifo nosso].

Nesse recorte, quando a professora diz *“as questões que as meninas vão trazer das escolas públicas têm outra ordem”*, a professora se refere a duas colaboradoras do grupo que trabalham em escolas da educação básica. Notamos que a presença dessas outras colaboradoras e as falas que elas trouxeram em encontros anteriores interferiram de alguma forma na concepção do que Aurora considera como um problema, apesar de em nenhum momento invalidar as suas próprias questões.

Aurora reconhece que está em uma situação de privilégio por lecionar em uma universidade federal, mas que mesmo assim não

se isenta de problemas. A professora percebe que existem duas esferas diferentes que podem atrapalhar a prática de um professor. A primeira são questões de infraestrutura escolar e falta de verbas. A segunda questão está ligada ao professor, de modo que somente ele pode se dispor a mudar e melhorar.

Outra questão do último recorte de fala que foi trazido é sobre as várias vozes ideológicas que permeiam a sala de aula. Não há como separar os enunciados produzidos a respeito de conteúdos programáticos a serem estudados em sala, de comportamentos e enunciados de cunho político, social e cultural. Notamos isso quando Aurora traz em sua fala que suas questões são de cunho político e cultural. O comportamento e as respostas dos alunos exprimem as suas convivências com outros mundos que vão além do ambiente acadêmico, assim como o professor, que também tem suas cargas emocionais e de vivências anteriores, são exatamente essas as características da dialogicidade dos enunciados, tanto por parte do docente, quanto dos alunos.

Poucos antes de falar sobre os acontecimentos que a fizeram refletir, Aurora faz uma pequena introdução sobre o que a incomodou.

Aurora: Então a intenção é mais **refletir** sobre essas coisas do que procurar culpados, embora **eu provavelmente vá me culpar**, porque eu sou essa pessoa [*inaudível*]. Mas acho que é normal se culpar quando você para pra refletir sobre as coisas e você se sente responsável, por quem você é, pelo que você faz, você se culpa obviamente. Pois bem, isto posto, é... a questão que eu pensei em trazer é a questão que mais recentemente me incomodou. Eu saí ontem da aula e a aula foi ótima, apesar de alguns problemas, mas eu tô consciente de uma coisa. Eu vou relatar de uma maneira muito objetiva o que aconteceu e aí depois eu vou falar como eu me senti a respeito. É... ontem, e há umas duas semanas, eu tô... eu tô sentindo que tem um aluno - porque eu tive uma **situação direta com esse aluno**, e que não é muito típica de mim, mas eu meio que dei uma bronca, eu, assim, né.. uma... uma... porque obviamente na hora que ele **me irritou** [*inaudível*] na sala de aula me irritar, **é muito difícil as coisas me irritarem**, mas assim... **me deixou**

impaciente e eu dei uma resposta muito rápida e sem pensar. E depois disso me incomodou obviamente, eu não gosto de fazer as coisas sem pensar, **principalmente em sala de aula.** [grifo nosso]

Podemos destacar deste trecho pelo menos três tópicos. O primeiro deles é a reflexão na ação, que leva a professora a descrever e refletir sobre sua ação, além de tentar detectar o problema e resolvê-lo. O segundo ponto refere-se à auto responsabilidade do professor. Na perspectiva dialógica de linguagem, Bakhtin (2016) observa que umas das características do enunciado é a sua autoria, mas não apenas numa perspectiva formal: como a teoria observa a linguagem no mundo da vida, os enunciadores são responsáveis por aquilo que enunciam, isto é, não temos alibi e assinamos aquilo que dizemos/fazemos. Na sala de aula, isso não é diferente. Porém, acrescenta-se, nesse cenário, um fator ético e cultural da profissão, que centraliza no professor a responsabilidade por tudo o que ocorre em sala de aula. Assim, é natural que a professora “se culpe” por sentir que agiu sem pensar, embora seja questionável tanto a dimensão dessa culpa quanto, de fato, as implicações dessa responsabilidade, especialmente em salas de aula universitárias, em que a grande parte dos estudantes são maiores de idade.

Por último, destacamos o envolvimento pessoal da professora com a situação docente. Mesmo estando em um ambiente de trabalho e por mais formal que seja esse ambiente, ainda assim haverão características pessoais nos discursos e enunciados propagados em sala de aula. Nóvoa citado por Pimenta (2005) fala sobre a racionalidade técnica do trabalho dos professores, como são vistos como pessoas que estão ali apenas para aplicar os conteúdos programáticos, quando na verdade é essa racionalidade do professor que o faz ser crítico e reflexivo.

Além disso, Bakhtin (2016) fala sobre esse mito de que alguns gêneros discursivos, por serem formais, não expressam a natureza de quem o fala, no entanto, até um documento de cartório vai conter características de quem o escreve ou preenche: com a ação

docente isso não seria diferente, mesmo que tentemos ser profissionais e que, de fato, tenhamos toda a ética e profissionalismo, ainda assim, iremos imprimir o nosso “eu” nas nossas práticas, ainda assim haverá dialogicidade entre nossos enunciados, os que foram construídos em nosso ambiente escolar, entre nossos amigos, no âmbito espiritual, etc. O que não anula o profissionalismo do professor. O fato de haver impressões autênticas de quem somos na sala de aula não apaga o esforço de tentar ser mais profissional e éticos nesses ambientes, amparamos essa afirmação na fala de Aurora em que ela diz “[...] eu não gosto de fazer as coisas sem pensar, principalmente em sala de aula”, a palavra *principalmente* remete a um esforço no dia a dia, mas em especial na sala de aula, onde devemos nos portar de forma mais responsável.

A próxima fala da professora Aurora vai ser sobre a relação professor-aluno, ela diz que:

Aurora: [...] criou algum atrito entre a gente, porque a relação professor-aluno é muito sensível, e esse aluno passou a não ir mais na minha sala, para as minhas aulas. Eu percebi ele evitando, e quando ele tava em sala de aula, eu via muito nitidamente que ele estava construindo a armadura dele pra dizer ‘eu estou aqui porque preciso da presença, mas eu não estou aqui’.

A primeira coisa a se analisar nesse trecho é a evidência de que a professora abriu espaço para uma relação com seu aluno, sendo essa relação boa ou não, ela existe. O fato de existir essa relação nos leva também a pensar que Aurora considerou o aluno alguém apto a existir em co-relação a ela. Coloca-se isso aqui, pois, muitas vezes, o aluno é considerado apenas alguém que está ali para, no máximo, absorver (atentamos para o sentido literal da palavra, que na verdade deveria ser “aprender”) conhecimentos de ordem programática dos conteúdos já pré-estabelecidos, sem a chance de ter voz para por em pauta pelo menos as bagagens que já traz consigo. No entanto, concordamos quando a professora diz que a

relação aluno-professor é frágil, tendo em vista que, como cita a professora, o aluno deixou de comparecer em suas aulas e, quando ia, não participava da aula. Isso demonstra o poder de influência que um professor tem sobre seu aluno. Dependendo do professor, o aluno se interessa ou perder o interesse na mesma disciplina.

Continuando, veremos mais um pouco do que a professora pensa sobre o ensino em sala de aula.

Aurora: [...]eu gosto de pensar que o que eu **construo** de conhecimento em sala de aula é **acessível pra todo mundo**, e eu entendo **o peso da nossa ação**, e eu penso, por exemplo; se esse menino nunca mais gostar de linguística na vida? Vai ser culpa minha. [grifo nosso].

Notamos que a professora segue uma linha de raciocínio que consiste em considerar a educação como um processo ao utilizar a palavra “construo”, descartando a hipótese de uma educação baseada em algo repentino e instantâneo. Outra questão é que a professora ministra aulas com o objetivo de propor conhecimento acessível a todos, podemos fazer uma ponte com o pensamento de Freire e Shor (2013) que pensam em aulas com uma linguagem acessível aos alunos, já que muitas vezes o professor tem uma linguagem culta, herdada da própria universidade onde se graduou, algo que muitas vezes foge da linguagem real do cotidiano do aluno. Continuando a descrição da prática, a professora relata as tentativas de explicar o conteúdo para o aluno.

Aurora: [...] esse menino vira, levanta a mão e fala: professora, eu não entendi isso, porque eu penso assim, assim, assado. E eu fiz; eu entendo, aí... mas a questão que o teórico coloca é essa, e aí eu fiz todo um esforço para desenvolver um raciocínio que não era simples, é... pra tentar explicar o que que tava acontecendo, qual era **a ideia do autor** e, particularmente, porque como **eu também não concordo teoricamente com aquele ponto de vista**, você tem mais dificuldade pra entender, e aí explicar [...] Aí eu fui e fiz; ‘entendeu?’ Aí ele falou: ‘não.’ Aí eu fui e fiz: ‘é claro que você não entendeu, você não tava me

ouvindo.' Foi essa situação. E aí na hora **se construiu a muralha**. Nesse momento, né? [grifo nosso].

Nesse momento temos uma descrição da prática da professora que relata um momento desafiador que vivenciou em sala de aula, situação essa comum a muitos professores. Neste trecho destacamos a complexidade de ensinar e aprender algo que não concordamos, é claro que, ao concordar com determinado ponto de vista, teremos a facilidade de se colocar no lugar de quem o fala e conseqüentemente entender e passá-lo adiante, no caso, ensinar. É o que acontece em diferentes esferas e campos ideológicos das nossas vidas. No entanto, na sala de aula, não há a opção de ensinar apenas aquilo que concordamos, pois apesar de se tornar mais cansativo, é necessário para que os alunos tenham acesso a diferentes correntes teóricas. No final do trecho recortado, notamos que houve um momento em que a professora respondeu o aluno de forma imediata causando uma ruptura no relacionamento aluno-professor, ou seja, houve um distanciamento que demonstrou a fragilidade do relacionamento em sala de aula.

Outro questionamento que podemos levantar através dessa fala é até onde o professor pode cobrar de um aluno sem que este aluno perca o interesse em suas aulas e até onde vai a responsabilidade do professor com relação ao interesse do aluno em suas aulas, bem como até que ponto esse interesse depende da disposição e interesse do próprio aluno que, como descrito no trecho, não estava prestando atenção ao que a professora lhe respondia.

O ciclo então, se encaminhou para o diálogo entre as colaboradoras, em torno dos pontos aqui enfatizados: questão pessoal e profissional em sala de aula, relação professor-aluno, postura do professor e do aluno em sala de aula. No intuito de fazer girar as reflexões postas e construir conhecimento sobre a atuação docente entre as colaboradoras. Notamos que as principais questões da professora que refletiu sobre a ação foi sobre o

relacionamento com um determinado aluno, como se deu a ruptura e como essa questão influenciou no ensino-aprendizagem.

Para não concluir: a lição que tiramos dos ciclos reflexivos

O diálogo é, de fato, o principal objeto dos ciclos reflexivos, é através dele que há uma partilha de saberes pedagógicos, da experiência e do conhecimento, de forma natural. Através de ciclos reflexivos, é possível refletir sobre a própria prática, mas também sobre a prática do outro, podendo até mesmo tomar conhecimento de problemas educacionais que não fazem parte de nossas vivências. Percebe-se que há, no ciclo reflexivo, através do diálogo, troca de experiências entre professores em formação inicial e os que estão em formação continuada, além da colaboração na prática do outro. Essas trocas são levadas até as salas de aula, promovendo uma constante busca por melhorias no ensino de cada professor. Além disso, práticas que não deram certo e atitudes que foram consideradas como falhas podem também servir como exemplo para os professores e futuros professores que, com base nas experiências discutidas, poderão estar trilhando caminhos diferentes, buscando um maior sucesso em suas práticas docentes.

É justamente por meio dessa troca de saberes que se dá o cunho dialógico do ciclo reflexivo. Bakhtin (2016) afirma, em seu livro *Os gêneros do discurso*, que essa troca de enunciados cria um novo mundo para ser habitado. Assim, ao contribuir com a prática do outro, minha prática agora terá não só vestígios do meu eu, mas também do outro que colaborou comigo.

Não podemos também deixar de lado o cunho reflexivo da prática analisada, foi possível notar a importância que o simples ato de descrever a ação tem para promover uma reflexão crítica e, conseqüentemente, uma melhora, além de claro, estar contribuindo com o outro. Consideramos também que o ciclo reflexivo promove a formação continuada através de uma metodologia dialógica, pois, ao colaborar com o outro e o outro comigo, estaremos criando uma nova prática docente para nossas salas de aula.

Através da análise, notamos que os discursos presentes nos ciclos reflexivos sobre educação, do grupo de pesquisa Formação Continuada em Colaboração, passeiam entre os principais desafios que se tem normalmente na prática docente, estando cada problema alinhado ao contexto de ensino e aprendizagem. Esses desafios passeiam entre problemas de infraestrutura, problemas políticos e ideológicos. Além disso, podemos notar ao longo da análise uma forte responsabilização do professor para com o interesse acadêmico do aluno. Vale ressaltar que a professora Aurora ensina em uma universidade, o que dá a entender que são alunos maduros, mas mesmo assim há esse sentimento de culpabilização e responsabilidade, que nos leva a refletir até mesmo sobre os impactos que essa responsabilidade trazem para a saúde emocional do professor.

Através de trabalhos como esse, é possível validar as práticas que os ciclos reflexivos promovem para fins de formação continuada, além de contribuir em muito para a formação inicial dos alunos, sendo uma alternativa que pode ser colocada em prática nas escolas nos momentos das reuniões de planejamento ou jornadas pedagógicas. Sugerimos que se façam mais estudos sobre a culpabilização do professor, além de uma pesquisa ainda mais específica sobre as vozes que permeiam as práticas docentes e os desafios das divergências ideológicas que desafiam o professor.

Referências

ARCANJO, Pollyana Raquel de Moraes. **Discursos Sobre Educação**: uma análise dialógica dos ciclos reflexivos em um grupo de pesquisa colaborativa no semiárido potiguar. Monografia (graduação). Universidade Federal Rural do Semiárido. Curso Letras/Inglês. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. trad. Paulo Bezerra. Notas da edição russa: Serguei Bocharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução de: Adriana Lopes. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

PIMENTA, Selma Garrida (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIVA BRASIL, Maria Ghislény de. **A contribuição do estágio supervisionado para a formação reflexiva do pedagogo**. Natal, 2010. 190 p. Dissertação (Mestre em educação) - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal, 2010. Disponível em: Acesso em: 29 abr. 2021.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Trad. João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

CAPÍTULO 11

ANÁLISE DE UMA SESSÃO REFLEXIVA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS DE ALUNOS SURDOS NA EJA

Rafaela Bezerra Garcia
Maria Ghislenny de Paiva Brasil

1. Considerações iniciais

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), área onde este estudo se situa, ainda com importantes lutas a fim de ocupar o seu espaço de legitimidade, inclusão e respeito social. Tais efeitos poderão ser alcançados à medida que nós, na condição de estudantes e futuros professores, nos propormos a discutir e refletir acerca de algumas problemáticas e das funções sociais da Libras, como é o caso da inclusão nas escolas. Logo, acreditamos ser premente a emergência de trabalhos de cunho teórico e prático que se voltem a analisar, discutir e problematizar práticas pedagógicas inclusivas voltadas a alunos surdos.

A inclusão de alunos surdos é uma necessidade urgente no cenário educacional brasileiro. Os aparatos legais que temos atualmente dão conta de garantir o acesso e adaptação desses sujeitos à educação, todavia, nem sempre a implementação acontece de maneira efetiva, sobretudo no contexto de ensino público. Sendo assim, este estudo além de pensar sobre o ensino de surdos, se propõe a pesquisar sobre o Ensino de Jovens e Adultos (doravante EJA), buscando refletir sobre seus desafios, para que assim esta modalidade passe por uma influência e impacto positivo nacionalmente.

Vemos que a educação de surdos possui marco legal amparado na Lei nº 10. 436 de 24 de abril de 2022. Além disso, a

questão dos surdos na educação brasileira ainda se mostra amparada por outros e diversos documentos, leis, diretrizes e parâmetros. Vê-se, por exemplo, a Lei 7.853/89 que assegura apoio “a pessoas portadoras de deficiência” (Brasil, 1989) garantindo-lhes acesso à educação pública e de qualidade, adaptada às suas necessidades. Já o Decreto 7.611, de novembro de 2011, também prevê que pessoas surdas têm direito a educação especializada, inclusiva, com igualdade de oportunidades aos educandos e sem discriminação. Não menos importante, ainda temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no capítulo V, em que os artigos 58º, 59º e 60º discorrem sobre a educação de surdos. Há de se considerar ainda que o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial, salienta que pessoas com deficiência “farão jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda” (Brasil, 2010, p. 51).

Neste sentido, vê-se que, historicamente, a pessoa com deficiência foi/é privada de diversas atividades cotidianas, dentre elas, a educação que, por razões diversas, quase nunca consegue incluir esse sujeito na dinâmica do processo de ensino e aprendizagem. Partindo dessas considerações expostas, vemos que a lógica inclusiva se encontra sustentada em documentos distintos, todavia, convém problematizarmos se essas questões são, de fato, efetivadas nas práticas pedagógicas profissionais, sobretudo no contexto público de ensino, um contexto inerentemente dificultoso se considerarmos os problemas existentes seja pela ausência de recursos que chegam às escolas, pelo alheamento do professor, pela ida tardia do sujeito surdo a escola, pelos obstáculos linguísticos, pela ausência de investimento educacional e/ou ausência de (in)formações que integrem o sujeito surdo do processo de ensino.

Dito isso, foi a partir das observações no momento do estágio supervisionado no EJA na Escola Estadual Professor Lourenço

Gurgel de Oliveira que emergiu a necessidade desse estudo, uma vez que a turma observada contava com alunos surdos e que possuíam grandes dificuldades com relação à aprendizagem. Não menos importante, ainda se faz necessário mencionar outro contexto em que estamos inseridos, trata-se do grupo de pesquisa FORMAÇÃO – Formação Continuada em Colaboração de cunho Colaborativo desenvolvido no âmbito da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA/Caraúbas), onde se desenvolvem pesquisas voltadas a reflexão da prática pedagógica. Isso posto, vislumbramos a possibilidade de articular as práticas pedagógicas, a EJA e a perspectiva colaborativa objetivando trazer maiores contribuições para a área de estudos e práticas mais conscientes. Para tanto, objetivamos entender como se dão as práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

É válido pontuar ainda que este trabalho trata-se de um recorte de pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), do curso de Letras-Libras defendido na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), especificamente no *campus* de Caraúbas-RN. Importa mencionar a existência e a substancialidade dos agentes da pesquisa: (i) o aluno surdo; (ii) a pesquisadora e (iii) o professor colaborador. Todavia, nosso foco recai, prioritariamente, sobre a análise do ciclo reflexivo do profissional parceiro da pesquisa, haja visto que acreditamos assim poder ter uma visão mais humana, holística e democrática do processo de inclusão. Não descartamos a necessidade de aprofundamento, nem mesmo as limitações deste estudo, considerando, futuramente, expandir o nosso horizonte teórico.

No que se refere à metodologia adotada, compreendemos se tratar de uma pesquisa colaborativa, de natureza qualitativa, pressupondo, inicialmente, uma co-construção entre os participantes envolvidos, além de possibilitar maior aproximação entre pesquisa e escola (Desgagné, 2007), mais especificamente, de ensino superior e educação básica. Neste sentido, a pesquisa colaborativa consegue, além de ampliar uma produção de

conhecimento, contribuir para o desenvolvimento do profissional docente observado.

A sessão reflexiva, conforme veremos adiante, conta com a cooperação para identificação de questões e intervenções por meio de um diálogo colaborativo com o professor observado. Consideramos esta uma importante etapa para que o professor seja convidado a refletir sobre a sua postura profissional, dadas as nossas contribuições e perspectivas como agentes educativos que assinem o ambiente e o contexto de aprendizagem.

Faz-se necessário pontuar ainda que a sessão reflexiva é apenas parte integrante da pesquisa colaborativa. Em síntese, o primeiro momento diz respeito à observação e descrição do contexto geral da pesquisa. O segundo, a cooperação para identificação de questões e intervenções por meio de um diálogo colaborativo com o professor observado. Por fim, o terceiro momento de coprodução, ligado a consolidação dos dados, de compreensão e modificação. Aqui, nos interessa abordar apenas aspectos referentes ao segundo momento, isto é, de ciclos de estudos colaborativos. Para tanto, realizamos um ciclo reflexivo com/entre o professor da EJA, colaborador do estudo e a pesquisadora, para que, através da prática do colaborador, pudéssemos construir a pesquisa e adquirir conhecimentos sobre o fazer docente em prol de alunos surdos da EJA.

No que se refere ao *lôcus* da pesquisa, podemos pontuar que se trata da Escola Estadual Professor Lourenço Gurgel de Oliveira, situada na cidade de Caraúbas, cidade do interior do Rio Grande do Norte. A seleção específica das aulas ministradas pelo professor Francisco Canindé de Moraes Costa⁴, que ensina o componente curricular de Filosofia, enfatiza um enfoque mais restrito e detalhado. Isso permite uma análise mais concentrada e aprofundada das práticas pedagógicas inclusivas adotadas por esse professor, especificamente em relação ao aluno surdo

⁴ É válido pontuar que o professor colaborador assinou um Termo de Consentimento Livre e esclarecido e, portanto, autorizou o uso da sua identidade.

presente na turma da EJA. A presença de apenas um aluno surdo na turma de EJA abre espaço para uma investigação minuciosa das estratégias e abordagens utilizadas para garantir sua participação e aprendizado efetivo. Compreender como o professor lida com a inclusão desse aluno e como adapta suas práticas pedagógicas para atender às suas necessidades específicas é crucial para a promoção de uma educação inclusiva de qualidade.

A seguir, nos interessa de modo verticalizado tecer algumas considerações sobre os ciclos reflexivos.

2. Desenvolvimento

Esta seção dá conta de melhor elucidar o desenvolvimento acerca dos ciclos de estudos reflexivos com o professor colaborador, bem como considerar alguns conceitos sobre os ciclos. Para tanto, organizamos esta seção em duas subseções, a saber: 2.1 *Sobre os ciclos reflexivos* e; 2.2 *o ciclo reflexivo como possibilidade de reflexão das práticas inclusivas de alunos surdos da EJA*.

2.1 Sobre os ciclos reflexivos

Os ciclos de estudos reflexivos desempenham um papel crucial como um espaço para reflexão crítica, proporcionando aos educadores a oportunidade de transformar o aprendizado em um processo contínuo. Através desses momentos, é possível reinterpretar teorias que poderiam ser consideradas desatualizadas e atribuir significado prático a essas teorias, bem como aplicá-las na realidade (Aguiar e Ferreira, 2007).

Além de redefinir conceitos teóricos, os ciclos reflexivos oferecem uma plataforma para os professores compartilharem as experiências que acumulam em suas salas de aula, entendendo como seus colegas enfrentam seus próprios desafios e lidariam com os desafios dos outros. A partir dessas discussões, é possível confrontar a teoria com a prática, analisando e adaptando à sua

própria realidade. Dessa forma, ao absorver os *insights* dos outros, os professores podem construir uma abordagem docente singular (Albuquerque, 2008).

De acordo com Ibiapina e Ferreira (2003, p. 76), a reflexão deve ser conduzida de maneira crítica, visto que é através da análise crítica por parte do professor, ao observar e refletir sobre suas próprias práticas e as estruturas institucionais em que estão inseridas, que se pode tomar medidas para reformular o que está sendo feito. Portanto, a reflexão crítica abre espaço para a aprendizagem, sendo estimulada principalmente por um questionamento constante entre a ação e a reflexão. Aguiar e Ferreira (2007) fornecem orientações para implementar ciclos de estudos reflexivos, como o levantamento das necessidades de formação e dos conceitos cujas definições se deseja aprofundar, assimilação de novos princípios teórico- conceituais e reestruturação dos conceitos e de seu significado prático.

2.2 O ciclo reflexivo como possibilidade de reflexão das práticas inclusivas de alunos surdos da eja

No diálogo realizado no ciclo reflexivo com o Professor Francisco, observamos uma troca de experiências e informações relacionadas às práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O diálogo é marcado por um movimento colaborativo e reflexivo, enfocando desafios, estratégias e possíveis soluções para melhorar a educação de alunos surdos.

A perspectiva educacional no diálogo destaca a importância da colaboração entre educadores para aprimorar a inclusão de alunos com necessidades especiais. Iniciamos este diálogo questionando o colaborador Francisco sobre sua prática com um aluno surdo na terceira série da EJA. O professor compartilha como a presença de um intérprete e a adaptação das estratégias de ensino contribuíram para a participação ativa do aluno surdo nas aulas.

Sobre isso, a teoria de Lev Vygotsky enfatiza de maneira fundamental a importância da interação social e da zona de desenvolvimento proximal no contexto educacional. Vygotsky (1993) argumentou que o aprendizado não ocorre apenas através de processos individuais, mas é profundamente influenciado pelo ambiente social, ou seja, o ensino deve ser adaptado às necessidades individuais de cada aluno, proporcionando interações sociais significativas que ajudem a elevar seu nível de desenvolvimento e aprendizado, permitindo-lhes alcançar todo o seu potencial educacional.

Durante o diálogo, discutimos sobre a relevância do uso de recursos visuais, como slides com figuras, para melhorar a compreensão dos alunos surdos. A falta de um projetor na escola é identificada como uma limitação que impacta a implementação dessas estratégias. O professor também menciona a adaptação do conteúdo e a importância de trabalhar com a intérprete para garantir a compreensão do aluno.

A pesquisa de Santo e Oliveira (2020) aponta para a relevância dos processos de letramentos visuais no ensino para pessoas surdas, que podem potencializar suas capacidades discursivas e contribuir para um desenvolvimento dos estudos linguísticos e educacionais relacionados à aquisição de língua e ao ensino de letramento para pessoas surdas.

Rafaela: Primeiro, eu quero só que você me fale, por exemplo, assim, como é sua prática no terceiro ano com um aluno surdo, quais suas dificuldades, qual a forma que você planeja...

Prof. Francisco: Pronto! Na terceira série, nós tivemos assim que o aluno chegou, né? Um intérprete e a capacidade dele [o aluno] de interagir com o intérprete, porque não é todo surdo que tem essa capacidade, essa formação, então isso ajudou muito, muito mesmo! Então, a partir daí a gente começou a conversar com o intérprete e saber exatamente como era, qual era a melhor estratégia e tal, e aí o intérprete dizia que era bom utilizar nas aulas expositivas slides, mas com figuras, era sempre uma estratégia boa, né? Foi o que ele nos repassou, e sempre estar passando pra ela com antecedência

conteúdos pra ela [a intérprete] adaptar, atividades que possam ser feitas para haver essa adaptação, que assim, ele [o aluno] realmente se adapta muito fácil a todo tipo de atividade que a gente leva, até o seminário que foi a última atividade que a gente tá fazendo agora ele apresentou, ele teve como interagir, estar no grupo, marcar a presença dele lá. Então, todas as atividades foram bem, não teve nenhuma assim que ele tenha criado um obstáculo e não realizado, não ele sempre realizou, então nesse aspecto aí eu avalio que foi positivo, né? Dentro das limitações que a gente tem. porque, por exemplo: livro didático! É uma coisa que a gente precisa muito, nesse caso deles ajuda bastante, porque o livro tem ilustrações, têm mapas... não temos livro didático, então é uma das coisas que..... bloqueia muito assim, ne? Compromete bastante o nosso trabalho com o aluno surdo, mas apesar disso eu avalio como bem positivo, porque ele já está terminando agora, concluindo, terminando, saindo, né.

Percebo que o professor entende a necessidade de estratégias visuais, que, por sua vez, podem ajudar alunos surdos a compreender conceitos mais abstratos, como “a burguesia”. A importância de trazer o aluno surdo para o centro da aula, incentivando sua participação ativa e interação, é destacada como uma abordagem positiva.

O diálogo também destaca a importância da estrutura da escola e de equipamentos de qualidade no ensino de alunos surdos. O Professor Francisco menciona a limitação da escola em termos de equipamentos e materiais, como projetores e livros didáticos que afeta a aplicação de estratégias visuais, como slides com figuras. Essa limitação revela como a infraestrutura escolar pode ser crucial para a implementação bem-sucedida de práticas pedagógicas inclusivas. Abaixo destacamos o diálogo:

Rafaela: *Pronto! No meu caso, assim, eu participo de um grupo de pesquisa na UFERSA que é a Pesquisa Colaborativa. A Pesquisa Colaborativa vem assim, diferentemente de um estágio, a gente não vai lá, observa e escreve um trabalho. A gente volta, e é meio que uma intervenção na forma de intervenção na forma de ajudar na sua prática, entende? Assim, como Marilene [a intérprete] já te apontou, né? Que é a intérprete, ela disse isso, eu senti falta disso mesmo na sua aula. Imagens, tipo, tudo eu achei que foi*

ótimo, mas a intérprete, ela só repassa, né? Ela repassa o que você disse, aí por exemplo, aquela arte assim dos poderes legislativos.

Prof. Francisco: *Que foi o dia que vocês estiveram aqui, que foi uma revisão.*

Rafaela: *Foi... que era para avaliação. Pronto, então é muito interessante mesmo que você coloque slides, pode trazer também, tipo assim, porque como a EJA já é uma educação defasada, né? Já teve uma perda grande para eles, e o aluno surdo já entra com uma perda maior ainda, né? Porque por um grande tempo ele não teve essa presença do intérprete, né?*

Prof. Francisco: *Apesar de que, Rafaela, a gente tem também a limitação da escola não ter projetor, sabe? A escola tem eu acho que um projetor servindo. Nem todo dia... a sorte é que eu tenho um, isso facilita mais, sabe? Eu já coloco o meu à disposição, né? Porque senão, nunca sai. Sempre tá quebrado... aquele negócio! Então é uma limitação assim, de sempre toda aula trazer. nem sempre tem o equipamento, mas quando eu posso eu trago o meu e aí dá certo!*

Rafaela: *Pronto, era só mais isso mesmo. Essa questão do slide, essa questão de... por exemplo. que às vezes a gente tem essas limitações como na educação tem em todas as escolas, né? Ai, tipo. uma atividade impressa, uma coisa assim, porque eles são muito visual, sabe? Algumas vezes tem muita perda no ensino por causa que eles... tipo, aqueles exemplos que você trouxe eu achei que os alunos estavam interagindo super bem. por exemplo, né? Dos poderes eles traziam exemplos, mas por exemplo, a burguesia, ele não vai entender bem.*

Ressaltamos, mais uma vez, a importância de recursos visuais no ensino para surdos, tendo em vista que, segundo Correia e Neves (2019), ao selecionar imagens e atividades adequadas à idade e ao nível de conhecimento dos alunos surdos, constata-se a promoção de interações ricas, contribuindo para um desenvolvimento mais saudável e harmonioso, oferecendo acessibilidade ao conhecimento por meio de elementos visuais. A pesquisa dos autores também destacam a relevância dos recursos visuais na prática pedagógica dos professores que trabalham com

educação bilíngue para alunos surdos. Além disso, ressalta a importância da troca de experiências entre os docentes para promover uma formação contínua e eficaz.

Sobre material didático, Correia e Neves (2019) reforçam ainda que é essencial adaptar este material às necessidades específicas dos alunos surdos, facilitando a interação na sala de aula e enfatizando a criatividade dos professores na escolha de recursos didáticos adequados. A falta de um projetor e outros equipamentos pode impactar a qualidade do ensino, especialmente para alunos surdos, que frequentemente dependem de recursos visuais para compreender o conteúdo. A conversa ressalta que a disponibilidade de equipamentos adequados pode aumentar a eficácia das estratégias de ensino, melhorar a interação e facilitar o entendimento de conceitos mais abstratos.

O diálogo com o Professor Francisco sugere uma abordagem pedagógica que compartilha afinidades com a metodologia de ensino crítica da libertação de Paulo Freire. Essa abordagem freiriana é perceptível em vários aspectos da conversa, relacionando-se diretamente com a prática educacional do professor e sua visão de ensino inclusivo para alunos surdos na EJA. A metodologia de ensino crítica de Paulo Freire valoriza o diálogo e a colaboração entre educadores e alunos (Freire, 2013). Na conversa, o Professor Francisco demonstra estar aberto ao diálogo, trocando ideias sobre estratégias pedagógicas inclusivas. Essa abertura ao diálogo reflete um aspecto freiriano, em que o conhecimento é construído conjuntamente por meio da interação e da troca de experiências. O Professor Francisco menciona ainda a adaptação de atividades e o envolvimento ativo do aluno surdo em debates e interações. Essa abordagem promove uma reflexão crítica sobre o conteúdo, estimulando a compreensão e a participação ativa do aluno surdo.

O diálogo vai se aproximando do fim, quando faço um convite para que o Professor Francisco participe do nosso grupo de pesquisa e continue a troca de conhecimentos e experiências. Ao longo da conversa, vemos a importância da observação, reflexão e

diálogo na busca por práticas pedagógicas inclusivas mais eficazes, bem como a valorização do papel do professor como facilitador e agente de mudança na educação inclusiva.

Também foi possível observar uma troca significativa de reflexões sobre a presença e o envolvimento de alunos surdos na sala de aula, destacando a importância da atenção, do cuidado e do engajamento no processo educacional. O Professor Francisco sugere que Rafaela tenha um “mapa” dos alunos surdos, ressaltando a importância de acompanhar e compreender a localização desses alunos. Isso reflete um cuidado genuíno e a valorização da presença dos alunos surdos, demonstrando uma abordagem que considera as necessidades individuais.

Compartilho com o professor uma dificuldade enfrentada ao abordar a ausência de alunos surdos na sala de aula, destacando o desafio de envolvê-los de maneira significativa. Essa observação aponta para barreiras mais amplas que podem impedir a participação ativa de alunos surdos e destaca a importância de superar essas barreiras.

Além disso, o Professor Francisco comenta sobre a importância do olhar acadêmico e da pesquisa no contexto dos alunos surdos do ensino médio, trazendo sugestões para aumentar o alcance da educação na comunidade surda. O Professor Francisco menciona o papel do intérprete no auxílio à participação do aluno surdo, o que ressalta a importância de superar barreiras linguísticas para uma comunicação eficaz, indicando que o intérprete desempenha um papel fundamental na inclusão e no sucesso educacional desses alunos.

Durante o diálogo, destaco também o esforço do Professor Francisco para envolver ativamente o aluno surdo, ressaltando suas ações de encorajamento e de convidá-lo para conversas, pois isso cria um ambiente onde os alunos se sentem à vontade para expressar.

Rafaela: É, porque aqui a gente tem essa grande dificuldade exatamente por isso, porque eles não estão na sala de aula, entende? Tipo, aqui só tinha

um aluno surdo, né? e tipo, tinha que correr contra o tempo, porque ele já está terminando, né? E eu... tipo, a minha pesquisa se baseou nele porque no primeiro estágio foi no [Escola] Jonas, com ele, entendeu? Aí tipo, a gente já vem analisando essa dificuldade, né, e tudo... aí.

Prof. Francisco: *Porque ajuda bastante, ajuda bastante... esse olhar, esse cuidado da academia no aluno surdo do ensino médio tem toda uma diferença! Como eu disse, o intérprete aqui ajudou muito, quando não tinha intérprete, criava-se uma barreira. Ele [o aluno] se esforçava muito, é um aluno muito interessado, nunca faltou, não é de faltar, ele é um bom copista, ele copia bem, a letra é bonita, então quer dizer, você nota pela cópia que ele faz que ele teve esse cuidado, ele aprendeu bem essa questão de juntar as letras de ser um copista... então... e aí as outras coisas é... literárias também, ter uma opinião, ele tem iniciativa, é muito interessante!*

Rafaela: *O que é muito bom, né? Porque você já está tendo esse olhar... tentando trazer ele pra aula, eu vi que você estava chamando-o pra conversar, né? perguntando assim... aí isso é muito importante, porque às vezes a gente acha assim, e às vezes eles ficam meio que intimidados de se envolver na aula, assim como a gente pensa que às vezes tá dizendo uma opinião que não é cabível...*

Prof. Francisco: *Mesmo quem não é surdo fica intimidado: “será que eu estou errado?”*

Rafaela: *É! E fora que tipo assim, tudo vai ser dito de uma forma, tipo da interpretação do intérprete pra você, né? Às vezes tem essa perda porque é simultâneo, né? não é como outras traduções que tem um tempo, né? de se pensar e tudo, aí é tudo mais automático. Pois muito obrigada por sua disponibilidade, né? Foi muito bom observar a sua aula.*

Ao longo da conversa, vemos a importância da observação, reflexão e diálogo na busca por práticas pedagógicas inclusivas mais eficazes, bem como a valorização do papel do professor como facilitador e agente de mudança na educação inclusiva. No geral, o diálogo ilustrou a importância de um olhar atento, do cuidado e da abordagem inclusiva para alunos surdos, ressaltando o impacto

positivo que uma abordagem comprometida e sensível pode ter na participação e no sucesso desses alunos na educação.

Por fim, enfatizamos a fala de Quadros (2003) sobre práticas pedagógicas inclusivas que respeitem as particularidades dos alunos surdos, considerando a identidade cultural e linguística da comunidade surda, colocando de lado preconceitos e estereótipos, tendo a surdez como deficiência.

3. Considerações finais

Considerando os dados analisados nesta pesquisa, é possível afirmar que alcançamos os objetivos propostos para esta discussão. Com base no exposto, pode-se constatar a existência de muitas dificuldades que os alunos surdos da EJA enfrentam na caminhada da inclusão, que vão desde aspectos estruturais, como também o atendimento educacional que seja especializado e pensado para o estudante surdo.

Por meio do diálogo com o professor atuante no EJA, pudemos chegar a algumas conclusões a respeito de suas respostas. Através das discussões delineadas, identificamos o cuidado, o comprometimento e o zelo pelos processos de ensino e aprendizagem. O professor colaborador reconhece, inclusive, a importância do atendimento educacional especializado, o acompanhamento do profissional intérprete de LIBRAS e as barreiras que os educandos enfrentam no processo educacional. Tendo isso em vista, é possível constatar que o professor colaborador já parte de um lugar de consciência sobre questões que se mostram extremamente relevantes para a inclusão e o sucesso da aprendizagem deste público da educação. Ademais, o professor também reconhece, a partir da sua fala, as dificuldades que estes alunos enfrentam, visto a sua inserção majoritariamente tardia nas escolas.

Com base no exposto, é substancial afirmar que o aluno surdo da EJA deve ser duplamente reparado pela sua condição, tanto no que concerne ao fato de se tratar de um estudante surdo e, por isso,

um sujeito que deve ter seus direitos garantidos em termos de acompanhamento, de inclusão, de metodologias personalizadas, etc., como também pelo fato de se tratar de uma pessoa que não teve, por alguma razão, acesso à educação na idade regular. Dito isso, mais uma vez se reafirma a necessidade urgente de metodologias que sejam capazes de integrar ativamente este aluno na dinâmica de aulas, bem como tornar esta aprendizagem significativa.

Por fim, importa mencionar a necessidade de que professores e agentes educacionais estejam envolvidos com compromisso por meio de práticas pedagógicas inclusivas que sejam, de fato, capazes de desenvolver princípios, como a equidade de acesso à aprendizagem.

Referências

AGUIAR, Olivette Rufino Borges Prado; FERREIRA, Maria Salonilde. Ciclo de estudos reflexivos: uma estratégia de desenvolvimento profissional docente. *In*: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo et al (Org.). **Pesquisa em educação: múltiplos Olhares**. Natal: Editora Liber Livro, 2007.

ALBUQUERQUE, Maria Ozita de Araujo. **Reflexão crítica e colaboração**: articulação teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente. 2008. 143 p. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência. Presidência da República. Brasília, 24 de outubro de 1989.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Presidência da república. Brasília, 24 de abril de 2002.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional

especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2011.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394/1996 – Lei nº 4.024/1961. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Secretaria de Educação Especial. - Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010.

CORREIA, Patrícia Carla da Hora; NEVES, Bárbara Coelho. A escuta visual: a Educação de Surdos e a utilização de recurso visual imagético na prática pedagógica. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-19, 2019. Acesso em: 14 de set. de 2023.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 29, n. 15, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

IBIAPINA, I. L. de M; FERREIRA, M^a S. Reflexão crítica: uma ferramenta para a formação docente. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 9, jan/dez, p. 73-80, 2003.

QUADROS, R. M. (2003). Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: Inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, n. 05, p. 81-111, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1246/3850>. Acesso em: 3 jun. 2024.

SANTO, Fábio; OLIVEIRA, Ana. **Educação bilíngue, letramento visual e a importância da formação docente para o ensino de alunos surdos**. 2020. Disponível em: <https://studentneighbourhoodliaisons.blogspot.com/2020/04/pdf-letramento-visual-e-surdez.html>. Acesso em: 3 jun. 2024.

SANTOS, J. N.; SILVA, J. H. da. **Educação profissional e a EJA: uma análise da oferta do Proeja nos institutos federais da Bahia**. Revista multidisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão e Cultura. V. 9 – N.22 – 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 3^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

CAPÍTULO 12

HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E VIVÊNCIAS: 40 HORAS EM ANGICOS 60 ANOS DEPOIS

Paloma Sara de Moraes Arcanjo
Maria Ghisleny de Paiva Brasil
Mifra Angélica Chaves da Costa

O diálogo cria base para a colaboração.
(Paulo Freire)

Introdução

Neste capítulo trataremos uma republicação de um artigo⁵, em que rememoramos as 40 horas de Paulo Freire em Angicos e sua importância para educação. Tendo em vista a experiência pioneira de Freire, o grupo de Pesquisa Colaborativa (UFERSA/ Caraúbas) traz o diálogo como ferramenta de troca de saberes, constituindo a identidade docente em colaboração. Realizamos encontros, leituras das obras de Paulo Freire e autores que dialogam com ele, observamos aula de docentes da educação básica e do ensino superior, ainda realizamos sessão reflexiva, sempre na perspectiva da formação continuada, pois compreendemos, assim como Freire (2011), que o conhecimento não está posto, acabado, mas que somos seres em construção e que, em colaboração, tecemos conhecimentos.

Nesse pensar, fomos participar do evento “40 horas em Angicos 60 anos depois”, promovido pela UFERSA campus de Angicos, a fim de aprofundar nossos saberes sobre Freire no lugar e com os sujeitos

⁵ Este artigo foi apresentado no Congresso Nacional de Educação (CONEDU) no ano de 2023.

que viveram essa nova prática educativa que tanto nos inspira e nos faz vislumbrar inúmeras possibilidades no fazer educativo.

Em 1963, na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte- RN, Paulo Freire desenvolveu seu projeto de educação popular, em que alfabetizou cerca de 300 adultos em 40 horas, em que havia um alto índice de analfatismo, devido ao fato de poucas pessoas terem acesso à educação. A experiência pioneira de Paulo Freire traz um enorme impacto para a educação, que rompe com a educação bancária e vai em rumo a uma educação emancipatória, objetivando a libertação do homem, cuja proposta é realizado um ensino contextualizado com a realidade social das pessoas, com e para elas, a fim de realizar uma leitura crítica da realidade social, para uma educação conscientizadora e que possibilite mudança.

Nos 60 anos depois desta experiência, no ano de 2023, a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), campus Angicos-RN, organizou um evento para rememorar as 40 horas de Paulo Freire em Angicos, intitulado como “40 Horas de Angicos – 60 Anos Depois”, que possibilitou o diálogo entre os estudiosos de Freire, ex-monitores e o relato dos ex-alunos da experiência, trazendo também a discussão do pensamento de Freire na atualidade.

Contextualizando as contribuições de Paulo Freire para a educação

Os métodos de alfabetização tradicional traziam o material pronto e acabado, nos quais não atribuía significado para o contexto de vida dos sujeitos. Paulo Freire, no seu projeto de alfabetização, rompe com a metodologia pronta e acabada e traz a valorização das vivências dos sujeitos, para que a leitura não seja apenas da palavra, mas também uma leitura crítica da realidade social de onde vivem. Como aponta Brandão (1981, p. 10):

A cartilha é um saber abstrato, pré-fabricado e imposto. É uma espécie de roupa de tamanho único que serve pra todo mundo e pra

ninguém. Ora, o núcleo da alfabetização é uma fala que virou escrita, uma tala social que virou escrita pedagógica. Mesmo quando há quem diga que ali tudo é neutro e que foi escolhido ao acaso, ou por critérios de pura pedagogia, todos nós sabemos que quem dá a palavra dá o tema, quem dá o tema dirige o pensamento, quem dirige o pensamento pode ter o poder de guiar a consciência.

Dessa maneira, Brandão (1981) traz o pensamento de Freire sobre a falta de contextualização social nos conteúdos abordados nas escolas. Enfatizando a importância de um ensino contextualizado, que valorize os saberes e as vivências dos educandos, considerando que ninguém educa ninguém, mas que as pessoas se educam em conjunto e colaboração, a partir de uma educação que seja através do diálogo, pois a alfabetização vai além de decodificar letras, mas deve desenvolver uma alfabetização que seja significativa, com o contexto social e cultural.

Portanto, a educação passa a ser para a autonomia e emancipação dos sujeitos. Construindo a educação através do diálogo, em que as palavras geradoras são a partir do contexto dos sujeitos, cultivando a curiosidade entre os educandos, uma curiosidade que possibilita questionar a realidade onde vivem, de maneira crítica, como enfatiza Kohan (2021):

(...) Paulo Freire, o criador de um mundialmente badalado método de alfabetização para jovens e adultos, afirma que não tem método, mas o que tem é “curiosidade e compromisso político”. O método é o de cada educador, não há um método único para alfabetizar, mas o que não pode faltar em qualquer proposta ou prática educacional é a curiosidade e o compromisso político com as e os excluídos. (Kohan, 2021, p. 292)

A educação não pode ser algo imutável, mas deve ser sempre um processo contínuo de (trans)formações, com uma prática pedagógica reflexiva e comprometida a superar as desigualdades sociais. Freire destaca que não possui um método e sim uma curiosidade com compromisso social, pois através da curiosidade

passamos a nos questionar sobre a nossa realidade e nos movemos rumo a superá-las. É nesse sentido que devemos cultivar a curiosidade dos sujeitos, pois a educação é um ato político e impacta a vida das pessoas.

No ano de 1963, em Angicos-RN, Paulo Freire alfabetizou cerca de 300 adultos em 40 horas. Essa experiência ficou mundialmente conhecida como as “40 horas” que transformaram a vida dessas pessoas e conseqüentemente a educação e a formação de professores. Numa época onde poucos tinham acesso à educação, passou a ser compreendida como forma de emancipação social, rompendo com a educação bancária, para criar um ambiente de aprendizagem, estimulando a curiosidade do aluno. Como mostra Paulo Freire (2011, p. 17):

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Ou seja, a educação bancária compreende o aluno como depósito, mas a pedagogia freiriana valoriza os saberes dos sujeitos e uma educação pautada no diálogo, mudando a perspectiva do ato de ensinar e aprender, compreendendo os sujeitos como participantes ativos no processo de construção do conhecimento. Dessa maneira, consideramos um marco na educação, pois nos leva a refletir o papel do educador e do educando e a prosseguir numa educação que vai além de transferir conhecimentos, mas uma educação conscientizadora e transformadora.

Sobre os saberes dos educandos, Gadotti (2011, p. 54) afirma que:

Paulo Freire foi um mestre do respeito desse saber, dessas competências de vida. Para ele, aprender é conhecer melhor o que já se sabe, para poder ter acesso a novos conhecimentos. Essa é não

apenas uma técnica pedagógica, mas um ato pedagógico e uma concepção de vida que parte do acolhimento, com respeito, de um ser que conhece e quer aprender mais.

Freire considerava e valorizava os conhecimentos prévios dos educandos, transformando-os em conhecimentos. O educador e os educandos estão abertos para novas descobertas e aprendizagens. É instigado no estudante o desejo de saber mais, estar constantemente aprendendo.

Hooks (2013, p.56) defende que “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora”. Compreender os educandos como sujeitos históricos permite que o diálogo, a participação ativa e democracia aconteçam dentro e fora da sala de aula e assim se criem espaços para se tecer redes colaborativas de aprendizagens e conhecimentos.

Rememorando as 40 horas de Angicos

O evento foi uma constante imersão na experiência próspera de Paulo Freire. Ele ocorreu nos dias 4 e 5 de abril de 2023, intitulado como “40 Horas de Angicos – 60 Anos Depois”, com objetivo de rememorar a experiência pioneira do educador Paulo Freire, na alfabetização de jovens e adultos, evento organizado pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), campus Angicos, Rio Grande do Norte (RN).

Sobre o contexto e a escolha da cidade de Angicos para sediar o projeto piloto de alfabetização, Lima, Passos Júnior e Jaguaribe (2022, p. 10) afirmam que:

Vale lembrar o contexto mais amplo no qual se inserem as ‘40 horas de Angicos’. O clima político com grande mobilização, sobretudo de dirigentes políticos comprometidos com as mudanças, como as Reformas de Base capitaneadas pelo então Presidente João Goulart e propostas concretas que nasciam em nossa região Nordeste e em nosso RN. Acrescente-se a mobilização de estudantes

universitários, sindicatos e trabalhadores. Para o nosso trabalho em Angicos, contou muito a inadiável expectativa de analfabetos privados do direito de voto.

Esse projeto de alfabetizar, educar o povo angicano repercutiu tão positivamente, pois foi escolhida a cidade do RN, cujo elevado índice de analfabetos tinha como consequência a exploração dos políticos, pois as pessoas não eram alfabetizadas e, portanto, nesse período, analfabetos não tinha direito a voto, de modo que se a elite era a única com acesso à educação, ela poderia manter a política dentro de suas expectativas e interesses. Alfabetizar as massas era um modo de permitir que as pessoas comuns também pudessem exercer influência na política, fazendo valer suas necessidades e interesses. Por o povo não ter acesso à educação, não tinha uma consciência crítica e reflexiva sobre o contexto, o qual estava inserido. Essa experiência foi exitosa, pois possibilitou que as pessoas escrevessem seu nome, discutisse sobre o direito do voto, fossem alfabetizadas, a partir de palavras do seu cotidiano, as palavras geradas: TIJOLO, BELOTA SAPATO, VOTO... O projeto transformou a vida de inúmeros angicanos e de seus familiares. Essa prática educativa despertou no povo a importância de estudar e mudar o seu entorno.

Com relação à prática educativa, Freire (2011, p. 40) defendia que:

Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida. O ideal é que, na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos, “convivam” de tal maneira com este como com outros saberes de que falarei, que eles vão virando sabedoria. Algo que não nos é estranho a educadoras e educadores. Quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, “programados, mas para aprender”, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos.

Para a educação se tornar viável, ela tem que ser problematizadora e libertadora, deve partir do contexto de vida dos estudantes. Ela permitirá que educadores e educandos construam o conhecimento coletivamente, movidos por uma curiosidade, por novos saberes, mas também conscientes de suas inconclusões, inacabamentos. Reconhecem que todos estão em processo de aprendizagem contínua.

A programação do evento viabilizou aos participantes um passeio incrível ao fazer educativo do mestre Freire, pois, no evento, houve lançamentos dos livros: “Uma viagem de Sonhos Impossíveis”, Walter Kohan, Editora Autêntica; “40 Horas de Angicos: Memória dos Alunos de Paulo Freire no RN”, Higo Lima, Passos Júnior e Renata Jaguaribe, Editora Edufersa; e a exibição e discussão do Documentário “Fonemas da Liberdade”, produzido por Micaela Ovelar Márquez e Catherine Murphy (The Literacy Project – Argentina).

Foram momentos indescritíveis, pois permitiram visualizar que o Freire legou e o quanto ainda contribui com a educação, através das suas vivências e produções. O evento também proporcionou que novos docentes atribuíssem significados e estudos em diversas áreas do conhecimento, permitindo uma conversa amorosa entre os sujeitos e as áreas. As obras lançadas, o documentário, as falas dos idealizadores e convidados foi um mergulho e um repensar sobre o que lemos e discutimos nas obras de Freire. Concluímos que são incontáveis os caminhos possíveis para se fazer uma educação para todos.

O evento contou com a participação efetiva de Paulo Padilha, do Instituto Paulo Freire, Marcos José de Castro Guerra e Valquíria Félix da Silva (ex-monitores de Freire), entre outros estudiosos de Freire, estudantes de licenciaturas e pedagogia, e fomentou o diálogo sobre o pensamento de Freire na atualidade, a importância e o impacto das 40 horas na vida das pessoas, para a educação e para a formação de professores.

No dia 05 de abril de 2023, às 19 horas, no Memorial Paulo Freire – Campus de Angicos da UFRSA, ocorreu ainda uma

Assembleia Universitária. Neste momento, aconteceu a entrega da comenda “Mérito Paulo Freire” aos ex-alunos e monitores das 40 Horas de Angicos, outorgada pelo Conselho Universitário (Consuni) da UFERSA, por meio de sua Resolução nº 19, de 23 de fevereiro de 2023.

Esse momento foi encantador, pois tivemos contato direto com os ex-alunos do projeto de Freire e seus monitores. Muitos já idosos, acompanhados das suas famílias, com muita honra e emoção foram receber a comenda de Mérito Paulo Freire. Foi memorável o reconhecimento de toda luta, esforços e dedicação que eles tiveram nos estudos. De serem referência para cada um de nós, como nos dizia Freire (1992), de esperar, lutar, não desistir, seguir e acreditar sempre.

Lima, Passos Júnior e Jaguaribe (2022, p. 99) apresentam uma das narrativas de uma das ex-discentes das 40 Horas sobre período do Golpe Militar, na época em que o projeto estava em curso: “queimou o papel, mas a palavra ficou; a semente já tinha sido plantada e germinou”. Embora com o Golpe Militar de 1964, Freire tenha sido preso e exilado e os materiais usados nas aulas tenham sido queimados, as aulas, as discussões, reflexões tomaram uma proporção maior que a dimensão espacial da sala, os ensinamentos atravessaram a vida dos sujeitos. Na contemporaneidade, temos a plena convicção do legado inestimável que Freire, os seus monitores e alunos deixaram para a educação do mundo.

O evento da UFERSA campus Angicos possibilitou o diálogo e a troca de saberes entre os estudiosos de Freire e os participantes diretos da experiência freiriana, os professores/monitores e os alunos, o que contribuiu de forma bastante significativa para a nossa formação inicial e continuada, nos inspirando a exercer um ofício que promova a autonomia e a conscientização dos educandos; bem como, também, lance mão de novas metodologias que valorizem o afeto no processo de ensino e aprendizagem, o que foi um diferencial no evento, pois em diversos momentos houve espaço para os participantes se envolverem afetivamente, promovendo o diálogo/escuta.

Quando retomamos para a UFERSA campus Caraúbas, trouxemos inúmeras reflexões sobre Freire, suas obras, sentimos a História um pouco mais perto de nós. Compartilhamos esses itinerários com os demais colegas docentes, discentes e, a partir daí, surgiram desdobramentos para outros projetos, pesquisas e eventos do Grupo de Pesquisa Colaborativa. Esse evento marcou as nossas vidas enquanto pessoas e profissionais, pois concordamos e difundimos os ideais freireanos na sala de aula e em todos os espaços formativos. Acreditamos que a educação é o caminho, ela liberta e transforma.

Considerações Finais

Este capítulo teve como objetivo discutir a importância de Paulo Freire na educação e formação de professores e professoras, bem como desenvolver o pensamento crítico para promover uma educação conscientizadora, libertadora e enfatizar a importância de eventos que divulguem a experiência Freiriana, por meio do relato de experiência no evento paulofreiriano na UFERSA Angicos

Constatamos que Paulo Freire continua sendo uma grande inspiração para a educação e formação de professores, compreendendo a educação como emancipação e libertação dos sujeitos. A comemoração das “40 horas” em Angicos-RN, enfatiza a importância de eventos que divulguem a experiência freiriana para os professores em formação e atuação, para superar os desafios da educação, baseado no diálogo e na valorização das vivências dos alunos, para a (trans)formação da prática docente.

Na ocasião foi possível vivenciar os conhecimentos de Freire e conhecer *in loco* onde ocorreu a experiência de alfabetização de adultos, o que é bastante significativo para nossa formação como futuros professores, conhecimentos e vivências que levaremos para nossa prática docente, assim respeitar, valorizar e partir dos saberes dos educandos.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidade-uma aula sobre a autonomia da escola**. 1992.

GADOTTI, Moacir. **“Por que devemos continuar estudando Freire?”**. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso. A História das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido / Moacir Gadotti. -- 2. ed. -- São Paulo : Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. -- (Educação cidadã ; 2)

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

KOHAN, Walter (2021). **Por que Paulo Freire comprometeu-se com a educação de jovens e adultos e não de crianças?**. Ensino, Saúde e Ambiente, 14(esp.), 288-300.

LIMA, Higo; PASSOS JÚNIOR, José Francisco dos; JAGUARIBE, Renata. **40 Horas de Angicos**: memória dos alunos de Paulo Freire no RN. Mossoró: EDUFERSA, 2022.

CAPÍTULO 13

UMA SUBMERSÃO (AUTO) BIOGRÁFICA DE UMA DOCENTE NUM PROCESSO DE APRENDIZAGENS COLABORATIVAS

Mifra Angélica Chaves da Costa

Introdução

Pensar e discutir sobre a formação docente é algo que nos instiga. Convictos que o sujeito não nasce professor, mas que ele se constitui um, assim foi projetada a seguinte indagação: como me construo enquanto educadora? Este questionamento é o fio condutor para iniciar uma imersão dentro do ser e fazer docente.

Com o intento de realizar um mergulho dentro de si e nas profundezas do eu, buscamos encontrar o(s) momento(s), referências, lugares e situações, as quais foram imprescindíveis para a formação, e suscitar, posteriormente, o processo de se (auto)formar professora. As motivações para esta pesquisa são o autoreconhecimento pessoal, acadêmico e profissional. Conhecer de onde partiu o anseio de me tornar docente e como esse percurso ocorre nos provoca a realizar uma submersão.

Se configura como objetivo central analisar como a pessoa se constitui docente, a fim de compreender quais os processos estão imbuídos nesse percurso formativo. Este estudo está ancorado em: Aranha (2006); Freire (2008); Tardif (2014); Nóvoa (1999) e Fazenda (2008).

A metodologia é de abordagem qualitativa e está alicerçada na pesquisa autobiográfica. O instrumento é a escrita de si, a qual demarca como o sujeito se fez docente. O sujeito da pesquisa é uma docente do ensino superior da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), campus Caraúbas-RN.

Sobre a autobiografia, nessa perspectiva de pesquisa-formação, Josso (2010, p. 33) assegura:

A originalidade da metodologia de pesquisa-formação em Histórias de Vida situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos.

Durante muito tempo, as pesquisas tinham um viés cartesiano, positivista que determinava que o pesquisador tinha que se distanciar do seu objeto de estudo. Já a pesquisa autobiográfica coloca no centro o sujeito: as suas experiências, histórias de vida e vivências são importantes. A autobiografia viabiliza que as pessoas, ao narrarem ou escreverem sobre si, se encontrem e construam novos sentidos para as diferentes dimensões da sua vida. Na área da Educação, é possibilitar que o professor se compreenda como um ser em formação e, portanto, passível de atitudes falhas, assertivas e, nessa dinâmica, possa estar projetando um novo docente, melhor do que a sua versão no início de carreira.

Esta pesquisa é relevante, pois é de cunho reflexivo sobre a prática docente. Impulsionados pelo desejo incessante de problematizar a formação de professores e mobilizá-los para uma ação (auto)reflexiva, de se perceber enquanto sujeito/docente em constante transformação e que tem uma função social muito relevante.

É importante pensarmos no docente não apenas como aquele que se debruça sobre o ensinar, mas como ser aprendente. A formação continuada é um mar de possibilidades em que este mergulhar para si é sair da deriva, é desbravar. E, ao longo dessa viagem, aprender novos conhecimentos, jeitos e fazeres de ser docente.

Este artigo se desenha assim: o primeiro tópico intitulado “Profissão docente: história, cenários e formação” versa sobre uma breve contextualização histórica sobre a carreira de professor. O segundo tópico, “Autobiografia na educação: uma imersão na

formação de uma docente do Ensino Superior”, apresenta, de forma sucinta, a história de vida de uma docente. Em seguida, as considerações finais e, posteriormente, as referências.

Profissão docente: história, cenários e formação

Na esteira da História, o professor não era profissão, era um fazer realizado por leigos, pessoas que já sabiam ler, escrever e contar. As escolas, em seus prédios físicos, também não existiam. O conhecimento, os livros eram restritos aos monges, conventos, igrejas e à nobreza. No Brasil nos séculos XVI e XVII esse processo de escolarização aconteceu com a chegada dos portugueses, realizada pelos jesuítas que desejavam catequizar os indígenas. Não obtiveram muito sucesso (Aranha, 2006).

A formação docente surge a partir das congregações religiosas, dos conhecimentos, saberes que ia se constituindo nesses espaços. “Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplos, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente” (Nóvoa, 1999, p.15-16).

Percebe-se que, mesmo de forma intencional e assistemática, a profissão docente fora embrionada por jesuíta e monges, os quais, embora o objetivo principal fosse a catequização, também a alfabetização acontecia, mesmo que de maneira tradicional, oprimida e impositiva.

No ano de 1772, a Coroa decretou o Ensino Público Oficial, em que os professores não eram mais da ordem religiosa, mas sim indicados para ministrar as Aulas Régias. Este ensino público e laico atendia aos interesses da Coroa Portuguesa e, portanto, não representava e não tinha comprometimento com o letramento do povo brasileiro. Esse modelo de escolarização acontecia ainda muito deficitário, pois o ensino ocorria em casas, lugares improvisados (Aranha, 2006).

Posterior a este momento, as escolas normais foram sendo criadas, foi-se definido que os professores devessem possuir

formação em Magistério. Depois de um extenso período, no século XX, o processo de democratização do ensino foi se efetivando. O acesso ao ensino gratuito, laico e de qualidade foi sendo ofertado gradativamente para todas as pessoas.

Na contemporaneidade, os professores, para exercer a profissão, precisam de formação em nível superior: as licenciaturas permitem que os docentes relacionem os conhecimentos teóricos e os da vivência escolar. As Práticas Pedagógicas Programadas (PPP), os estágios, os programas de formação inicial — Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa de Residência Pedagógica (PRP) — e outros, bem como os projetos de extensão e de iniciação científica, contribuem bastante para a formação dos professores para atender as demandas atuais.

Pensar na formação docente, é discutir questões complexas, pois perpassam por contextos históricos, políticos, sociais, culturais. Todas essas influências, certamente, contribuíram para o fazer docente ao longo dos tempos. Essa formação se configura e segue num processo contínuo de pensar e repensar essa prática educativa.

Empenhados em discutir como nos compomos enquanto docentes, no tópico seguinte será apresentada a autobiografia dessa professora. Como ela foi criando e moldando a sua identidade docente ao longo das vivências, desafios, conhecimentos e formações.

Autobiografia na educação: uma imersão na formação de uma docente do Ensino Superior

Penso que a profissão docente se assemelha ao fazer de um pescador em alguns aspectos. O pescador, com seus saberes, experiências da vida cotidiana, enfrenta um mar por ora conhecido, por ora desconhecido. O docente, de maneira similar na sua barca dos conhecimentos, navega na sala de aula situações adversas, ele embarca diariamente em diversas aventuras ao longo da profissão.

O instrumento da profissão do pescador é a vara de pescar e a rede, bem assim o professor com as suas metodologias e recursos

de ensino pesca pessoas, resgatam vidas, sonhos. A rede também se faz presente no cotidiano escolar, sem uma rede colaborativa de seus pares de carreira, dificilmente conseguiremos ser um docente crítico, (auto)reflexivo e comprometido com a sociedade.

Os peixes pescados são os alimentos da vida que na educação são os conhecimentos, aprendizados compartilhados e construídos entre docentes e discentes. E compreendemos que o processo de ensino e aprendizagem é diverso e navega incessantemente em busca do saber, de novas vivências e descobertas.

São inúmeras ondas, muitos altos e baixos na prática docente, dias conseguimos seguir com o que foi planejado, assim também o pescador; dias mais desafiadores, os ventos e tempestades os levaram para caminhos diferentes do esperado. O pescador e o professor enfrentam diariamente o mar/sala de aula, o lugar desconhecido. A sala de aula é passível de inusitados, situações adversas que o planejamento impecável não foi capaz de prever. A vida, o mar e a sala de aula são intensas, dinâmicas e mutáveis.

Neste momento proponho uma imersão na minha vida, nas minhas práticas docentes, nadar até as profundezas, a fim de me encontrar, reconectar com as origens. Algumas perguntas de partida nos instigam: onde, quem e quando me despertou o desejo de me tornar professora? Em qual momento, na graduação, de fato, me identifiquei como docente? Em que me ancore e/ou proponho novas rotas para seguir e dar continuidade à minha formação continuada?

Em 2008, ingresso no Curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no campus Central, da cidade de Mossoró, Região Oeste do Rio Grande do Norte, Nordeste, Brasil. Para mim era tudo novo, na minha família não tinha docentes — os docentes com os quais tive contato foram os da minha Educação Básica, que me serviram de referência.

Mesmo sem compreender profundamente o ser e o fazer docente, sabia que se referia a uma profissão que exigia comprometimento, pois tínhamos como atribuição principal contribuir para a formação de pessoas. Compreendia que existia a desvalorização docente, pois isso é perceptível desde o momento

em que nos perguntavam qual curso iríamos cursar e as expressões de espanto, olhares, deboches nos dizia muito de uma sociedade que não reconhece a profissão docente.

O primeiro dia de aula foi um divisor de águas em minha vida. Neste espaço universitário me encontrei, mesmo que ainda estivesse perdida espacialmente, pois ainda estava me situando fisicamente naquele lugar. Muitas pessoas, salas, caminhos que nos levavam para diferentes lugares do campus (Biblioteca, Centro de Convivência, outros Blocos, Quadra Poliesportiva...) um mundo se abria aos meus olhos, eu estava encantada e com anseio de viver os próximos dias ali.

Tive a feliz notícia de saber que na minha turma tinha um colega surdo. Outro mundo se abre para mim, todas aquelas informações, saberes, experiências estava muito latente, as quais contribuíram para ser o que sou hoje. O contato direto com esse colega de classe surdo foi determinante para eu começar a aprender a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a conhecer a comunidade, cultura e movimento surdo, foi o *insight* para, posteriormente, me formar uma docente na área da educação de surdos.

Estar no ensino superior com um discente surdo foi um aprendizado constante, pois mesmo com todas as barreiras comunicacionais, ele se relacionava bem com os professores, colegas de turma, técnicos, nos ensinava Libras a cada dia, sinais que nos conduziram para uma docência atenta ao outro, à diversidade existente em sala de aula.

A priori, em sala de aula, os professores, a turma, a universidade, não sabiam Libras. A contratação de intérpretes de Libras também só aconteceu do final do 3º para o 4º semestre, pois também era escasso profissionais qualificados na área. Todas essas vivências foram sendo pensadas e executadas no processo. Solicitamos, junto ao Departamento de Inclusão da instituição, um curso de Libras para a turma, para estabelecermos uma comunicação mais efetiva com ele.

As primeiras disciplinas foram basilares para compreender a docência. Os primeiros livros que tive acesso na graduação foram:

“Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire e “A Alegria de Ensinar”, autoria de Rubens Alves. Esses teóricos foram importantes para essa imersão na profissão docente. Esses olhares da alegria e encantamento de ensinar, como defendia Rubens Alves (1994), mas um ensinar comprometido, pois entende a educação como transformadora de pessoas e as pessoas da sociedade (Freire, 2011).

Nas primeiras palavras de Freire (2011), aprendi o amor pela educação, quando ele enfatiza que aprendemos em comunhão, mediatizados pelo mundo. O educador deve valorizar os conhecimentos prévios dos educandos; o ensino deve partir de perguntas; é necessário estabelecer diálogos, afetos; prezar por uma aprendizagem significativa; por fim, o docente jamais deve desesperançar, mas sim acreditar no verbo esperançar, acreditar e agir.

Cada aula era uma nova descoberta e eu tinha a convicção que estava no curso e na profissão certa. Cada docente que entrava por aquela porta, as aulas, as apresentações, trabalhos, me marcaram de forma indelével. Sinto que todas as vivências acadêmicas foram primordiais para o meu crescimento e formação do ser/tornar-se docente.

Sempre tive um olhar atento, investigativo, curioso. Logo no início dos semestres do curso, começo a apresentar trabalhos, a partir de produções das disciplinas. Meu primeiro evento acadêmico foi o Encontro de Pesquisa e Extensão (ENCOPE): apresentei um resumo que foi construído na disciplina de Antropologia e Educação.

A partir desse momento, me instiguei a participar, além das aulas, em projetos de extensão e pesquisa. Participei de monitoria, projeto de iniciação científica, cursos, eventos. Todos esses momentos contribuíram diretamente na minha formação docente e de pesquisadora, pois, como Freire (2011) defendia, deveríamos ser professores e pesquisadores.

Com um pensar aguçado, não me contentava com as discussões só no âmbito da Pedagogia, Educação, mas, sempre que podia, me aventurava para ir para mares próximos e outros mais distantes da

minha área de conhecimento. Participava de eventos em: Letras-Português, Educação Física, Geografia, História, Enfermagem. As conexões e aproximações entre as áreas do conhecimento, a educação me encantavam e eu seguia mesmo sem saber que estava sendo guiada por olhares interdisciplinares (Fazenda, 2008). Hoje, fazendo essa retrospectiva, esse caminho de volta, tenho a plena convicção que esses lugares, diálogos, pessoas e trocas de experiências me lapidaram a ser a professora que estou sendo.

Uma outra vivência memorável foi meu ingresso no projeto de extensão “LEFREIRE” cuja proposta inicial era realizar a leitura das obras freireanas em casa e no encontro debater, discutir as principais ideias. A cada encontro, me autoformava, fazia prospecções de ser docente, relacionava com as minhas vivências, com meus ensaios docentes nas Práticas Pedagógicas Programadas (PPP’s) e estágios supervisionados.

Os estágios impactaram significativamente a minha formação. Tive três estágios obrigatórios do curso de Pedagogia: o primeiro na Educação Infantil (5º semestre), o segundo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (6º semestre) e o último em espaços não-escolares, realizado na Casa de Apoio às Crianças e Adolescentes com Câncer, em Mossoró-RN.

Concordo com Pimenta (1995) quando esta sinaliza que a teoria e prática não podem estar dissociadas. Relacionar as teorias estudadas em sala com as vivências do chão da escola é fundamental. Amplia o olhar do professor em formação inicial possibilita um olhar mais apurado, como de posse de uma luneta, faz com que o licenciando tenha um olhar mais refinado, reflexivo e para além das suas experiências, enquanto discente da Educação Básica. É um retorno à escola com o olhar de docente/pesquisador.

Outro momento formativo foi quando, no 7º semestre, ingressei num estágio não-obrigatório num espaço não-escolar, no Serviço Social da Indústria (SESI), Mossoró/RN. Tive a oportunidade de ter contato direto com as coordenadoras, supervisoras, professores das diferentes áreas que ministravam aulas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas empresas da

cidade. Foi um momento desafiador abrir os saberes e conhecimentos construídos ao longo do curso, participar de jornadas e encontros pedagógicos, realizar planejamentos diários, público-alvo novo, mas de forma processual fui me inteirando da dinâmica de ser professor.

Uma situação muito marcante para mim foi quando a supervisora me chamou e me apresentava às pessoas como professora. Já tinha ouvido os alunos no estágio assim se reportarem a mim, mas nunca uma supervisora e demais colegas de trabalho. Esse foi o momento charneira, como defende Josso (2010), o qual foi decisivo em minha vida pessoal e profissional. Ouvir outra pessoa me chamando de professora. Isso me impactou profundamente, pois não tinha uma identidade docente. Pensava: como posso ser professora se ainda estou concluindo a graduação? Sou mesmo uma professora, mesmo que em formação ou serei, somente quando estiver com o diploma nas mãos?

Esse acolhimento e direcionamento sempre se reportando a mim como professora me trouxeram inúmeras reflexões e contribuições profissionais significativas. Fui compreendendo que ser professor não é só concluir uma licenciatura, mas que esse ser e torna-se professor se faz no processo, na vivência, com os desafios, limites, lacunas, estudos e possibilidades desde a graduação ou até antes. Me encontrei professora numa sala de aula de EJA nas empresas de Mossoró-RN e isso revolucionou a minha vida.

Conclui a graduação em 2012, após esse momento passei no concurso para o cargo de professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, em seguida, fui aprovada no Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da UERN, na linha de pesquisa: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente. Posteriormente, também cursei a Especialização em Libras.

Foram dez anos de experiências construídas na Educação Básica, cinco anos nos Anos Iniciais e cinco anos na Educação de Surdos. Foram momentos desafiadores, pois o início da carreira é intenso, mas com muita persistência e colaboração dos colegas

professores mais experientes e outros que ingressaram no mesmo tempo que eu. As conversas, trocas de experiências foram primordiais para eu não desistir na primeira frustração em sala de aula, mas um momento para ressignificar e seguir, um pouco melhor que antes. Aprendi muito com o chão da sala de aula da Educação Básica, aprendi com todos: alunos, famílias, colegas de profissão, funcionários e gestores. Aprendi com os momentos formativos desde as jornadas pedagógicas até as formações promovidas pela própria instituição.

Em 2022, foi aprovada no concurso da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E neste novo mar, me deparo pensando e refletindo sobre as minhas práticas docentes, meus medos, anseios, certezas e incertezas. E agora, como ser professora no Ensino Superior?

Neste navegar, inicio minhas aulas num semestre que já está em curso. Como enfrentar esses mares revoltos dentro de mim? Como me encontrar enquanto docente e buscar a calma desse meu mar? Neste seguir navegando, encontro o Grupo de Estudos de Formação Continuada Docente em Colaboração, onde as docentes Maria Ghisleny de Paiva Brasil e Gabrielle Leite dos Santos juntamente com as docentes da educação básica e discentes dos diferentes cursos de Letras: Libras, Inglês e Português tem me guiado e me ancorado. Hoje, é meu porto seguro, é neste espaço formativo que me permito me criticar, me aceitar uma docente não perfeita, mas com lacunas, em processo, ou seja, a todo momento aprendendo.

O Grupo de Pesquisa Colaborativa tem contribuído para conter e/ou aceitar esses mares revoltos e calmos da docência, as discussões, reflexões mapeadas são como uma bússola para nortear o meu ser docente. Ciente da complexidade que é o ser docente na sociedade contemporânea, que o lapidar-se a consciência, como nos ensinava Freire (2011), da inconclusão e inacabamento nos direciona para uma condição de humildade, de ser um aprendiz incessante, estamos sempre navegando em busca do saber, de novos conhecimentos, horizontes.

O Grupo de Pesquisa possibilita rever os diversos saberes que vamos agregando ao longo do percurso pessoal, acadêmico e profissional. Tardif (2014) defende que existem os saberes profissionais, disciplinares, experienciais e curriculares. Os saberes profissionais dizem respeito aos conhecimentos de todo arcabouço teórico; os disciplinares são aqueles próprios de cada área do conhecimento; os experienciais são os obtidos na prática; e os curriculares são delineados pelas construções realizadas nos currículos das instituições escolares.

Esta imersão foi importante para me conectar com a minha história de vida, nessas vivências me reconstituir como docente e perceber os momentos que me impulsionaram para ser a profissional que sou hoje. Me situar nesse caminho é pensar que não navegamos num percurso retilíneo, mas em espiral, com curvas, recuos, avanços e novas rotas.

Mesmo o mar do conhecimento e da docência, embora, seja a priori, desconhecido e intimidador, o mar visto das praias, é também sempre um horizonte de possibilidades que nos renova, que nos potencializam e assim os ventos podem nos direcionar para caminhos favoráveis de novas aprendizagens, experiências e (auto)formações. A vida e a docência é sempre um mover.

Considerações

Tivemos como questão norteadora: como me constituí educadora? E o objetivo desta pesquisa foi analisar como a pessoa se constitui docente, a fim de compreender quais os processos estão imbuídos nesse percurso formativo. A partir das discussões realizadas ao longo do texto, constatamos que o docente não é uma carreira predestinada, dom, mas uma profissão que se faz diariamente, com a formação inicial, continuada, com as trocas de experiências, com os docentes que temos como referência quando éramos estudantes, enfim ser docente é muito complexo, não cabe numa definição simplória, mas que está em constante aperfeiçoamento, transformação.

As reflexões construídas foram que ser docente é um constante, é processo incessante de (auto)formação, nunca nos completamos, atingimos, mas estamos sempre em busca do conhecimento, repensando e ressignificando nossa prática docente. Ela não pode ser a mesma de quando iniciamos a nossa carreira, ela necessita de atualizações, estar em sintonia com as demandas atuais da sociedade.

Pretendemos, em outras pesquisas, escritos, continuar suscitando debates, tecendo reflexões sobre a formação docente. Consideramos que a autobiografia de professores e professoras precisam ser compartilhados, celebrados, pois, por mais que a sociedade inviabilize a carreira docente, os educadores e educadoras existem e, mesmo com tantas dificuldades, tentam desenvolver com zelo o seu papel social de contribuir com a formação de cidadãos pensantes, críticos, democráticos, inclusivos e transformadores sociais.

Referências

- ALVES, Rubem. **A Alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1994.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- JOSSO, Marie-Christine. **A experiência de vida e formação**. 2 ed. rev. e ampl. Natal, RN: EDUFRRN, São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Pesquisa (auto) biográfica & Educação. Série Clássicos das Histórias de Vida).
- NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Tradutores: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Portugal: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: unidade entre teoria e prática?** Card. Pesq. São Paulo, nº 94, p.58-73, ago. 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CAPÍTULO 14

CÍRCULOS DIALÓGICOS: A PRESENÇA DO OUTRO NA CONVERSA E NO PROCESSO DE TORNAR-ME PROFESSORA COLABORATIVA

Maria Ghisleny de Paiva Brasil

1. Introdução

O círculo dialógico no grupo de pesquisa Formação Continuada em Colaboração (FORMAÇÃO) da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) mostra-se como caminho promissor para o aprofundamento e reflexão teórico-prático da formação inicial e continuada de professores e professoras da educação básica e do ensino superior.

Neste artigo, trazemos o círculo dialógico como lugar e estratégia de aprendizagem do tornar-se professora colaborativa, e, parafraseando Freire (2005), um lugar do professor, com tradições fortemente doadoras, mediadora de debates; em lugar de práticas monológicas, o diálogo; em lugar do aluno, com tradições passivas, o participante do grupo; em lugar dos pontos e de programas alienados, a programação compacta, reduzida e codificada em unidades de aprendizado.

As colocações de Freire apontam para a necessidade de uma Educação corajosa e crítica nesse processo de transição da sociedade para uma transitividade crítica, característica presente em seu método que, mais do que alfabetizar, propõe círculos de cultura, com coordenadores que auxiliem os alfabetizados a refletirem sobre a realidade local e alcançar o global, numa perspectiva de emancipação.

Consideramos importantes os estudos desenvolvidos sobre e na prática do grupo FORMAÇÃO, através de estratégias que

provocam as discussões nos círculos dialógicos. A narrativa reflexiva no movimento do ser docente colaborativo apresentada neste trabalho mostra-se significativa na vida da autora, a partir das experiências mediadas e vivenciadas no Grupo e com ela partilhadas, que constituíram-se importantes elementos de formação, não só para a professora em questão, mas para os que com ela interagem no Grupo colaborativo.

2. Mas o que é mesmo um Círculo Dialógico? Das tessituras de memórias outras e de rodas no tornar-me docente colaborativa

O Círculo dialógico atende à dinâmica cultural das pessoas para organizar os saberes, as coisas e a aprendizagem em relação ao conhecimento. A partir de uma visão crítico-colaborativa de educação, o processo de aprendizagem parte da premissa de que é indispensável refletir e dialogar com/entre educação básica e instituições de ensino superior. E o círculo, nesse movimento, cumpre um papel como estratégia de aprendizagem e de intervenção: torna-se um evento onde os participantes com voz e autoria se fazem presentes. Assim, os conceitos e práticas discutidos são atualizados, dando organicidade a um novo texto, tecido a partir das provocações de Freire, dos conceitos de educação aberta para um mundo mais democrático. São conceitos que comportam fazeres teórico-práticos numa proposta emancipadora e libertadora.

Paulo Freire evitava falar do *método* para não criar fórmulas. Aliás, o *método* dele era *não ter método*, era trabalhar o tempo todo com a realidade. Entendemos que a perspectiva de Paulo Freire é mais que um método de alfabetização, é uma obra que se expande para uma teoria do conhecimento e uma teoria da prática pedagógica também, portanto, ela ganha um *status* filosófico e pode-se dizer isso sem medo. Mas, dentro da obra dele, há um método de alfabetização que foi o princípio do pensamento e da sua prática — o círculo de cultura.

Semelhante ao círculo de cultura freireano, o círculo dialógico no grupo FORMAÇÃO é a pronúncia do mundo, ou seja, é o processo de ler o mundo, problematizá-lo, compreendê-lo e transformá-lo. É um ato cognoscente firmado no diálogo, em que “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação” (Freire, 2010, p. 64). Assim como dizia Paulo Freire, educar não é transferir conhecimento e a educação acontece por meio de uma prática dialógica em comunhão. Nesse sentido, não há saberes superiores ou inferiores.

Um diálogo está cheio de diferenças e a arte do diálogo consiste em sustentar a tensão entre as diferenças, mantendo-as e não as dissolvendo. Assumimos o círculo dialógico como espaço/tempo privilegiado no cotidiano do nosso grupo de pesquisa. O ponto de partida, é um momento de conversa compartilhada e de escuta de si e do outro sobre as práticas pedagógicas observadas das colaboradoras docentes. Assim, ele é compreendido como um espaço/tempo de mediação, ligação, socialização de saberes, de discussão e até de estreitamento de laços de amizade e afetividade, da diferença enquanto *ser mais*.

Compreendida como tal, não é uma prática esporádica ou que possa ser adiada, feita quando dá. É um movimento constituinte e constitutivo das ações que constituem o grupo, se constitui como um dos fazeres centrais da nossa prática, nos ajudando a pensar coletivamente nos processos pedagógicos vividos e compartilhados por cada partícipe, através de suas falas, da ajuda, dos afetos, da solidariedade, da cooperação e da reflexão crítica. Assim, pensar o círculo dialógico como constitutivo da prática formativa docente é pensá-lo como um movimento de potência de si e do outro, um espaço aberto às conversas, ao narrar as práticas. Ele pode ser pensado, também, como espaço potencial para tomadas de decisões, resolução de conflitos, acordos e diálogos. É um espaço no qual deliberamos, combinamos nossos fazeres, socializamos ideias, descobertas, pesquisas, no movimento de reconhecer e legitimar cada um e cada uma como sujeito de conhecimento.

O círculo dialógico é, então, um encontro com o outro e consigo mesmo. Estar nele é dar-se a ler, na emergência da participação dos sujeitos e de seus diferentes saberes. Nele, a conversa vai sendo compreendida como uma ação entre sujeitos, um exercício de escuta, de percepção do outro, como compromisso político com a alteridade em abertura às singularidades, a modos outros de dizer, de pensar e de ser. Ao pensar o Círculo como um espaço político, é iminente pensá-lo também como espaço/tempo de formação. Não há como pensar nas relações pedagógicas que nele são tecidas, cotidianamente, junto com os pares, sem remeter à formação político pedagógica que cotidianamente praticamos em sala de aula.

Sendo assim, afirmamos ser o Círculo Dialógico um espaço/tempo de formação político pedagógica pelas relações, nem sempre harmoniosas, que são vivenciadas nele cotidianamente. Relações que vão sendo compreendidas como ações que se entrecruzam, se encontram e, também, se desencontram. Relações pudes também de divergências, mas que trazem também a riqueza da convivência, de histórias de vida, da amizade, de viver a cada dia momentos diferentes de aprendizagem com o outro, pois, como nos lembra Paulo Freire (2010), não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Isso é viver a democracia e a cidadania na prática cotidiana, no tinir de variados tons de vozes, em diálogo com as diferentes histórias de vida.

Participar do Círculo Dialógico está para além da presença que se faz física, a presença do outro nos convida a viver e experienciar novas formas de ver o mundo. Por isso a conversa é aqui compreendida como uma ação que une, aproxima; uma conversa de rir ou de contar um relato interessante que faz desse momento um tempo/espaço de atenção mútua, de afeto, de cuidado, de ouvir e de falar. No círculo aprendemos a perceber as diferenças que nos constituem como potenciais, singulares, pois a irrupção do outro é uma diferença que difere, que nos difere e que se difere sempre de si mesma (Skliar, 2012).

No círculo, nossas falas são como janelas abertas ao inesperado, ao que surge. Nossas falas são como temporalidades abertas (Sampaio, 2010) ao aprender, ao ensinar, ao conhecer, ao desconhecido, ao porvir. Como diz Larrosa (2004), nunca se sabe onde uma conversa pode levar, que caminhos irá tomar, que assuntos serão puxados, retomados, anunciados, discutidos, encerrados. Arrisco dizer que a conversa é como um rizoma. Onde começa? Onde termina? Sem um início que dê a partida para as falas e sem um fim que as encerre, percebemos que no círculo e fora dele, a conversa continua carregada de histórias, interesses, sentidos que, compartilhados, ganham outros significados, vozes que se reconhecem legítimas e comprometidas com os saberes e fazeres pedagógicos.

Desafio-me cotidianamente a pensá-lo como um espaço/tempo de interações, praticada na perspectiva da circularidade da(s) palavra(s), como instância emancipatória de saberes e fazeres. Por isso, trabalhar nessa perspectiva significa, embora não seja fácil, romper com as lógicas da centralidade e da hierarquia assentadas na verticalidade e na separabilidade entre quem ensina e quem precisa aprender, rompendo com esse modo de decidir pelo outro, de falar em seu lugar. Por que afirmo não ser fácil? Porque, na maioria das vezes, não percebemos o quanto nossa fala coloniza, manipula, sobrepuja a fala do outro (colaborador/a), o silencia, o torna ilegítimo.

Embora tente fortemente buscar outros caminhos e apesar de ser o Círculo Dialógico uma tentativa de romper com essa concepção, tenho consciência de que essa formação fez e faz parte da minha vida: ela ainda está em mim e é em oposição dialética a ela que me (re)faço uma professora colaboradora! O círculo dialógico é uma prática que acompanha minha vida profissional há algum tempo, precisamente em 2007 quando ingressei no Mestrado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Naquela ocasião, a pesquisa colaborativa nos foi apresentada como metodologia da nossa dissertação, depois no

doutorado e atualmente nas minhas práticas de professora pesquisadora na UFERSA.

Nesses diferentes momentos fui/vou me constituindo como professora colaborativa, compreendendo que o círculo dialógico e colaborativo é um momento que não se repete, que é constituído de palavras que se alimentam de outras e que, juntas, formam conversas singulares. Foi e é nesse jogo de diálogos que minha compreensão sobre o círculo como instância político-pedagógica foi sendo construída e tendo consequências no meu percurso formativo como docente.

Nos círculos, discutimos sobre nossas relações com os outros, com os nossos fazeres pedagógicos e com a vida. É nesse intuito que os nossos Círculos dialógicos foram sendo fiados, tentando entender o tempo gasto como um tempo recheado de intencionalidades, subjetividades, de experiências e de contra palavras (Geraldí, 2013) inscritas na(s) fala(s), nas histórias de vida de cada sujeito. Nesse processo, os colaboradores vão percebendo o quanto é importante ouvir o outro, ser ouvido, falar o que pensam, criar argumentos, defender seus pontos de vista, tecer críticas, ajudar a pensar na resolução de problemas, avaliar propostas e atividades que são/foram feitas, ponderar sobre atitudes em relação ao outro.

Percebemos que compartilhar nossos pensares no Círculo nos ajuda não só a pensar em soluções para questões referentes à escola, mas na caminhada na vida. Além disso, não basta falarmos ou discutirmos sobre os assuntos trazidos, escrevemos e documentamos nossas ideias para futuras publicações e como referência e consulta.

Sobre isso, lembro-me de um diálogo com a professora Flor de Liz⁶, em que abri-me à escuta, uma vez que há vida na voz que fala; há vida no ouvido que escuta. Suas palavras desestabilizaram minha compreensão e mostraram-me que eu poderia ter insistido

⁶ Nome fictício de uma das colaboradoras do grupo FORMAÇÃO em um dos nossos Círculos Dialógicos

com os meus alunos numa aula de Didática, disciplina que ministro para alunas e alunos do nosso departamento sobre as possibilidades de interlocução. Essa situação me ensinou. Serviu de inspiração para (re)compreender minha prática na interlocução com o outro, nos seus dizeres.

Compreender que a prática se modifica no encontro, na interlocução, no diálogo com o outro, implica dizer que o singular não vive sem compartilhadas, sem a colaboração, como movimento de elaboração e reelaboração dos conhecimentos, das relações e dos processos que juntos, professora e alunos, vão vivendo, aprendendo/ensinando. Isso é viver uma prática dialógica, nas suas variadas dimensões político-pedagógicas. Do meu ponto de vista, essas dimensões não estão somente no que diz respeito aos processos de formação, mas no processo de reflexão vivido também pela professora no cotidiano escolar, na sua incompletude enquanto sujeito que aprende e ensina e, sobretudo, no movimento de (re)compreender a própria prática.

Desafio-me, cotidianamente, a investir em ações pedagógicas onde todos os alunos e alunas tenham falas, desejos e curiosidades, sejam centelhas na produção de conhecimentos e saberes. Nessa perspectiva, à guisa do que se pensa sobre quem ensina o quê a quem, indago: no Círculo Dialógico, quem ensina e quem aprende? Busco essa prática dialógica por ser potencializadora de falas, saberes e ações, mo(vi)mento também coadjuvante ao processo de aprendizagem vivido por cada aluno e pelas professoras.

Para mim, essa é a maior potencialidade dos círculos dialógicos: que, nele, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer (Larrosa, 2004). Sendo assim, compreender o círculo dialógico como espaço democrático de falas também desafia os nossos sentidos à aproximação e compreensão dos modos como todos e todas pensam e vivem os seus processos de aprendizagens. Longe de ser um modelo a ser seguido, o círculo dialógico nos ensina a viver, a sentir o cotidiano da sala de aula como uma abertura para novos horizontes e a nos tornar professoras e professores colaborativos e colaborativas.

3. Considerações circulares ou finais

O trabalho com a perspectiva colaborativa tem sido muito significativo em minha vida como professora pesquisadora. Tomar como ponto de partida, a própria prática profissional com o desenvolvimento dos círculos dialógicos é lançar-me a compreender melhor o que me constitui como professora e a produzir sentidos que contribuam para o aprimoramento das minhas próprias práticas pedagógicas. E, assim, me tornei professora colaborativa.

A inclusão do Círculo de Cultura em nossa prática de docente pesquisadora proporciona abertura para a participação de todos. O diálogo propicia uma discussão sobre/nas práticas, posicionando os sujeitos, discussões e ressignificação das aulas, indo de encontro às teorias rígidas e tradicionais, como uma possibilidade de práticas democráticas nas escolas e universidades. De tudo que foi pesquisado e pensado do corpo consciente e das certezas provisórias, fica a síntese da minha esperança de um mundo melhor através do outro, no outro e pelo outro.

Conforme Bakhtin (2010, p. 44) afirma:

Cada um dos meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir.

Sendo assim, ao concordar com Bakhtin (2010), considero que a pesquisa colaborativa vem contribuindo de forma efetiva para que esta resposta ao vivido, considerada como ato responsável, adentrasse em minha vida acadêmica como uma oportunidade concreta de me lançar a compreender melhor o universo do meu trabalho como professora e a de produzir sentidos que contribuam

para a minha prática profissional e como pesquisadora colaboradora.

Referências

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2 ed. São Carlos: Pedro & João, 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2010

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LARROSA, J. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 2008.

LARROSA, J. Notas sobre narrativa e identidade. In: ABRAHÃO, M. H. M. (org.). **A aventura (auto)biográfica: Teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

RIBEIRO, T. **Pensamento, diálogo e formação de professores: a documentação narrativa de experiências pedagógicas no GEPPAN**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SAMPAIO, C. S. Redes coletivas de (auto)formação docente: narrativas, experiências e a (re)construção de saberes e fazeres alfabetizadores. In: MORAES, D. Z; LUGLI, R. S. G. (orgs.). **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SKLIAR, C. **Experiências com a palavra: notas sobre linguagem e diferença**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

CAPÍTULO 15

EM BUSCA DO “BRILHO NO OLHAR” PARA O ENSINO SUPERIOR

Edna Lucia da Rocha Linhares
Geovanna Paulina Dantas Maia

Introdução

No final do ano de 2019, o mundo começava a enfrentar uma crise após a descoberta de um novo vírus. Esse vírus é uma variação de um coronavírus preexistente, denominado novo coronavírus SARS-CoV-2, que causa uma doença com manifestações predominantemente respiratórias. O primeiro estudo que demonstrou algumas das manifestações desse vírus sobre o ser humano foi publicado em janeiro de 2020 (Souza *et al.*, 2021). A pandemia da Covid-19 foi decretada em 11 de março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS). A crise na saúde pública avançou, tornando-se uma pandemia, afetando todos os países e reportando, entre outras consequências danosas, o isolamento social.

O setor da educação foi um dos segmentos que mais sofreu com as consequências do isolamento social. Segundo Minto (2021), o senso de urgência que dominou o campo educacional durante a pandemia se traduziu no imperativo do “ensino remoto” (emergencial), provocando mudanças significativas no trabalho docente e nas expectativas de futuro para a educação. O grande desafio é como a deficiência na educação atribuída à pandemia poderá impactar as futuras gerações. Especula-se que, devido à falta de políticas públicas capazes de proporcionar acesso à educação pública para a população mais vulnerável, uma geração de alunos de escolas públicas terá menos chances de acessar o ensino superior em comparação com outras gerações que

conseguiram se formar antes da pandemia. Isso significa que esses alunos formados antes da pandemia poderão se beneficiar da política de cotas, que reserva metade das vagas em universidades federais para alunos do ensino público, precisamente porque possivelmente terão notas mais altas.

Esse contexto pandêmico trouxe muitas adversidades para a sociedade, principalmente a apatia da classe estudantil em todos os níveis de ensino; e no ensino superior foi especialmente nefasto no sentido da desmotivação para ingresso e permanência/dedicação na universidade. A necessidade do isolamento social e os decretos de *lockdown* em muitos municípios fizeram com que as instituições de educação tivessem que suspender as atividades presenciais e buscar estratégias para continuar o calendário letivo.

A Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), por meio da Portaria UFERSA/GAB nº 208/2020, decretou em 17 de março de 2020 a suspensão das atividades de atendimento presencial em todos os *campi* da universidade. Posteriormente, as aulas foram retomadas na modalidade remota, conforme a Resolução CONSEPE/UFERSA nº 003/2020, datada de 25 de setembro de 2020, permanecendo assim até o declínio da pandemia.

Após o contexto pandêmico, a apatia da classe estudantil continuou a impactar a educação superior e na UFERSA Centro Multidisciplinar de Caraúbas não foi diferente. Esse *campus*, localizado na cidade de Caraúbas, resultou da expansão da interiorização do ensino superior da UFERSA, no Rio Grande do Norte, no ano de 2009. O Centro Multidisciplinar de Caraúbas foi o segunda expansão universitária implantada pela UFERSA, por meio do Programa de Reestruturação e Expansão das Instituições Federais de Ensino (Resolução CONSUNI/UFERSA Nº 010/2010, de 15 de junho de 2010). A unidade começou a funcionar em 16 de agosto de 2010, com, inicialmente, 100 alunos matriculados por meio do SISU (Sistema de Seleção Unificado), no curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia, oferecido no período noturno. O *campus* foi idealizado com a proposta de formar

profissionais nas áreas de Tecnologia e Engenharia, com o intuito de estimular o desenvolvimento da região. Outro objetivo foi fixar profissionais da área de Licenciaturas no semiárido, visando melhorar a qualidade do ensino médio e fundamental no interior do Rio Grande do Norte.

No dia 4 de julho de 2011, a Escola Municipal Josué de Oliveira teve a honra de sediar o evento que contou com a presença de autoridades do Governo Estadual, Municipal e da Educação do Médio Oeste Potiguar, além de representantes de sindicatos, associações e da sociedade civil. Também estiveram presentes membros da comunidade acadêmica, incluindo alunos e professores da UFERSA Caraúbas e de outros *campi* da instituição, para prestigiar a assinatura da ordem de serviços que marcaria o início da construção do Centro Multidisciplinar da UFERSA em Caraúbas. Este evento simbolizou a chegada da educação superior de qualidade à cidade. Após dois anos de obras em ritmo acelerado, o Campus Caraúbas foi entregue à comunidade acadêmica, em 6 de maio de 2013.

Desde a entrega das instalações próprias, o *campus* tem avançado com o aumento da infraestrutura, que já proporcionou novas salas de aula, salas de professores, laboratórios, residência universitária, restaurante universitário e quadra poliesportiva. Esse progresso foi acompanhado pelo crescente número de docentes, técnicos e discentes, distribuídos nos cursos de Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BCT), tanto diurno quanto noturno, além das Engenharias Civil, Mecânica e Elétrica; e nas Licenciaturas de Letras em Inglês, Libras, Português e, recentemente, Física.

O Campus conta com o Programa Institucional de Assistência Estudantil (Aprovado pela Resolução CONSUNI/UFERSA 003/2020, de 29 de julho de 2020), que tem como finalidade ampliar as condições de permanência de discentes dos cursos de graduação presenciais da UFERSA em situação de vulnerabilidade socioeconômica, durante o tempo regular do seu curso acrescido de dois semestres letivos regulares. Esse programa é constituído por

diversas modalidades de assistência estudantil, organizadas na forma de bolsas, auxílios e moradia estudantil: I – Bolsa Acadêmica; II – Bolsa Esporte; III – Moradia Estudantil; IV – Auxílio Moradia; V – Auxílio Alimentação; VI – Auxílio Transporte; VII – Auxílio Didático; VIII – Auxílio Inclusão Digital; IX – Auxílio Creche; X – Auxílio Acessibilidade; XI – Auxílio Saúde; e XII – Auxílio Emergencial. O Campus oferece também serviços pedagógicos, psicológicos, assistência social e nutricional, entre outros, para proporcionar uma melhor qualidade de vida à comunidade acadêmica. Para os discentes que moram na cidade de Caraúbas e na residência universitária, o *campus* disponibiliza um ônibus que auxilia no deslocamento dos alunos entre a cidade e o *campus*.

Mesmo após o declínio da pandemia, observou-se que o *campus* vem enfrentando um baixo número de ingresso de discentes, principalmente no curso de BCT, tornando necessário procurar meios e estratégias para motivar os alunos do ensino médio a ingressarem no Ensino Superior, apresentando as possibilidades e oportunidades que a educação oferece, como empoderamento social e transformação de vidas.

Diante deste contexto, iniciamos o Projeto de Extensão “Em busca do ‘Brilho no Olhar’ para o Ensino Superior”, com o objetivo de apresentar a UFERSA para a juventude do Médio Oeste potiguar e instigar o seu ingresso no Ensino Superior, ampliando a divulgação da Universidade e , em especial, do Centro Multidisciplinar de Caraúbas. Este trabalho, portanto, visa expor os aspectos metodológicos deste projeto, bem como apresentar e discutir os resultados que dele se obteve até o momento.

Metodologia

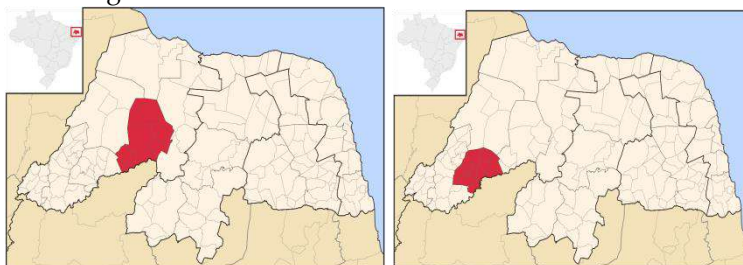
A Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Centro Multidisciplinar de Caraúbas, está localizada no estado do Rio Grande do Norte, situada na Mesorregião do Oeste Potiguar. O município de Caraúbas apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) médio de 0,638 (PNUD, 2010). Geograficamente,

apresenta área de 1.132,86 km², com densidade 18,89 hab./km² e uma população estimada de 20.707 habitantes (IBGE, 2017), e tem clima quente e semiárido, com máxima de 32°C.

O procedimento metodológico foi mediante visitas às escolas públicas de ensino médio regular e EJA, nas cidades da microrregião do Médio Oeste e da microrregião de Umarizal (Figura 1), para a realização de rodas de conversa e palestras de apresentação e divulgação dos cursos oferecidos pela UFERSA Campus Caraúbas.

Figura 1

Microrregiões Médio Oeste e Umarizal do Rio Grande do Norte



Fonte: Google mapas (2023).

Foram apresentados os três pilares da universidade (ensino, pesquisa e extensão), os programas de permanência do discente na universidade, os serviços de assistência estudantil, além da distribuição de *folders* e cartazes com informações pertinentes ao *campus*.

Resultado e discussão

As ações desse projeto de extensão foram alinhadas com o projeto pedagógico do Curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BCT), visando incentivar o ingresso no ensino superior e seus benefícios inerentes. Além disso, apresenta a UFERSA e o Centro Multidisciplinar de Caraúbas como uma opção de universidade pública federal e de qualidade, enfatizando a

existência dos seus três pilares, bem como os programas e os serviços disponibilizados. O projeto de extensão também buscou destacar a relevância da educação superior para o empoderamento social e a transformação de vidas dos alunos residentes nos municípios do interior do Estado.

Durante o período de XXXX, foram realizadas visitas em seis escolas estaduais de Ensino Médio regular e uma Escola de Jovens e Adultos (EJA), localizadas em sete cidades da microrregião de Umarizal, que são circunscritas pela 14ª Diretoria Regional de Educação (DIRED), conforme indicado na Figura 2. Também foram visitadas três escolas estaduais de Ensino Médio na microrregião da Chapada de Apodi, conforme ilustrado na Figura 3. Na cidade de Caraúbas, foram visitadas duas escolas na zona urbana e uma na zona rural. Este município está circunscrito pela 13ª Diretoria Regional de Educação (DIRED).

Figura 2

Municípios circunscritos pela 14ª DIRED de Umarizal –RN



Fonte: Blogspot (2024).

Figura 3

Município de Caraúbas, circunscritos pela 13ª DIREC da Chapada de Apodi –RN



Fonte: Wikimedia Foundation (2022).

Em cada escola visitada, foi realizada uma roda de conversa sobre a importância do ingresso no ensino superior, contando com a presença dos alunos do Ensino Médio, professores e gestores. Além disso, a palestra intitulada "*Qual é o seu projeto?*" foi ministrada pela vice-coordenadora do projeto, a professora Geovanna Paulina Dantas Maia.

Ainda como parte da programação das visitas às escolas, foi realizada a apresentação e divulgação dos seguintes cursos oferecidos pela UFERSA Campus Caraúbas: Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica, Licenciatura em Letras Inglês, Licenciatura em Letras Libras, Licenciatura em Letras Português e Licenciatura em Física. Adicionalmente, foram explicados os três pilares da universidade (ensino, pesquisa e extensão), os programas de permanência do discente na universidade (bolsas e auxílios financeiros), os possíveis editais de pesquisa, extensão e ensino, os serviços de assistência estudantil, além da distribuição de *folders* e cartazes com informações

pertinentes ao *campus*. A relação das escolas estaduais visitadas está listada no Quadro 1.

Quadro 1

Escolas estaduais de ensino médio e EJA visitadas nos municípios circunscritos pelas 13^o e 14^o Diretoria Regional de Educação (DIRED)

Quant.	Cidade	Escola	Gestor	DIRED
1	Janduís	E. E. Daniel Gurgel	Márcia Rejane M. Costa	14 ^o
2	Martins	E. E. Dr. Joaquim Inácio	Romulo K. de Souza	14 ^o
3	Messias Targino	E. E. Apolinária Jales	Renifran Estêvão da Silva	14 ^o
4	Olho d'água do Borges	E. E. 20 de Setembro	Dercio Avelino Bezerra	14 ^o
5	Patu	E. E. Dr. Edino Jales	Janice Lima de Alencar	14 ^o
6	Rafael Godeiro	E. E. Rafael Godeiro	Magno Kends Vieira	14 ^o
7	Caraúbas	E. E. Prof. Lourenço Gurgel	Susana Fernandes de Brito	13 ^o
8		Oliveira	Francisco Robenildo de Lima	13 ^o
9		E. E. Sebastião Gurgel	José Ivanildo da Costa	13 ^o
		E. E Prof. Almiro de França Silva- Zona rural		
10	Umarizal	E. E. Prof ^a . Anália Costa (EJA)	Caio César M. Soares	14 ^o

Fonte: Autoras (2023).

Os registros fotográficos das atividades desenvolvidas com os alunos em cada escola e cidades visitadas estão apresentados nas Figuras 4 a 12. Na Escola Estadual Professora Anália Costa, onde funciona o EJA, a roda de conversa teve como tema "Acredite no seu potencial", ressaltando que é possível ingressar numa

universidade pública e de qualidade, mesmo vindo de escolas públicas e de classes sociais menos favorecidas, e mesmo estando fora da faixa etária normal de ensino (Figura 4).

Figura 4

Registros da visita à Escola Estadual Professora Anália Costa (EJA) na cidade Umarizal-RN



Fonte: Autor (2023).

Figura 5

Registros da visita à Escola Estadual 20 de Setembro na cidade de Olho D'água do Borges-RN



Fonte: Autor (2023).

Figura 6

Registros da visita a E. E. Rafael Godeiro na cidade de Rafael Godeiro-RN



Fonte: Autor (2023).

Figura 7

Registros da visita a E. E. Dr. Edino Jales na cidade de Patu-RN



Fonte: Autor (2023).

Figura 8

Registros da visita a E. E. Apolinária Jales na cidade de Messias Targino-RN



Fonte: Autor (2023).

Figura 9

Registros da visita a E. E. Daniel Gurgel na cidade de Janduís-RN



Fonte: Autor (2023).

As atividades com os alunos das Escolas Estaduais Lourenço Gurgel Oliveira e Sebastião Gurgel, em Caraúbas, foram realizadas na sede do *campus*, onde as turmas de ensino médio foram recebidas no auditório central (Figura 10). Na ocasião, a Coordenadora de Assuntos Estudantis, juntamente com toda a equipe da Coordenação de Assuntos Estudantis (COAE), colaborou com a roda de conversa, explicando todas as informações sobre o programa de permanência do aluno na Universidade. Durante a visita à Escola Estadual Dr. Joaquim Inácio, na cidade de Martins, os alunos dos Cursos de Letras Português e Bacharelado

Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia do Campus Caraúbas colaboraram de forma significativa, compartilhando seus depoimentos como alunos da instituição (Figura 11).

Figura 10

Registros da visita das turmas de ensino médio das E. E. Prof. Lourenço Gurgel Oliveira e E. E. Sebastião Gurgel ao Campus da UFERSA em Caraúbas - RN



Fonte: Autor (2023).

Figura 11

Registros da visita a E. E. Dr. Joaquim Inácio na cidade de Martins-RN



Fonte: Autor (2023).

Figura 12

Registros da visita a E. E. Almiro de França na zona rural da cidade de Caraúbas-RN



Fonte: Autor (2023).

Conclusões

O entusiasmo dos alunos concluintes do ensino médio das escolas visitadas foi visível, demonstrando-se incentivados ao ingresso no Ensino Superior e interesse pelos cursos oferecidos no Centro Multidisciplinar de Caraúbas. Consideramos, assim, que as ações desenvolvidas obtiveram êxito, com os seguintes números contabilizados: nove escolas estaduais de Ensino Médio, uma Escola de Jovens e Adultos (EJA), participação de cerca de 500 alunos, participação de aproximadamente 18 professores da rede estadual, participação de cerca de 10 gestores das escolas estaduais, colaboração de aproximadamente 5 professores da UFERSA e colaboração de 2 alunos da UFERSA.

Referências

BLOGSPOT. Disponível em: <https://2.bp.blogspot.com/-oi0r0C7hEEQ/VRATxbNa9kI/AAAAAAAAACHE/eloYW2BNGPM/s1600/Logomarca%2Bda%2B14%25C2%25AA%2BDIRED.jpg>. Acesso em: 02 jun. 2024.

CONSUNI/UFERSA. **Resolução nº 010/2010**, de 15 de junho de 2010. Autoriza a implantação do Campus de Caraúbas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido e dá outras providências. Mossoró, RN, 2010.

CONSUNI/UFERSA. **Resolução nº 003/2020**, de 29 de julho de 2020. Dispõe sobre a criação do Programa Institucional de Assistência Estudantil (PIAE) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e dá outras providências. Mossoró, RN, 2020.

CONSUNI/UFERSA. **Resolução nº 003/2020**, de 25 de setembro de 2020. Regulamenta a retomada das atividades acadêmicas dos cursos de graduação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), referente ao semestre letivo 2020.1, excepcionalmente de forma remota, considerando as medidas de isolamento social decorrentes da Pandemia de COVID-19... Mossoró, RN, 2020.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Censo Brasileiro de 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

MINTO, L. W. A pandemia na educação: o presente contra o futuro? **Rev. Trabalho, Política e Sociedade**. Vol. 6, nº 10, p. 139-154, jan-jun./2021.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO - PNUD. **Relatório de desenvolvimento humano: Brasil 2009/2010: valores e desenvolvimento humano**. Brasília, DF: PNUD, 2010.

SOUZA, Alex Sandro Rolland; AMORIM, Melania Maria Ramos; MELO, Adriana Suely de Oliveira; DELGADO, Alexandre Magno; FLORENCIO, Anna Catharina Magliano Carneiro da Cunha; OLIVEIRA, Thaise Villarim de; LIRA, Lara Caline Santos; SALES, Lucas Martins dos Santos; SOUZA, Gabriela Albuquerque; MELO, Brena Carvalho Pinto de. General aspects of the COVID-19 pandemic. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, [S.L.], v. 21, n. 1, p. 29-45, fev. 2021. FapUNIFESP (SciELO).

UFERSA/GAB. **Portaria nº 208/2020**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas a serem adotadas no âmbito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), em virtude

da necessidade de mitigar ameaças da propagação do COVID-19. Mossoró, RN, 2020.

WIKIPÉDIA. **Lista de mesorregiões e microrregiões do rio grande do norte**. Flórida: Wikimedia Foundation, 2022. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Lista_de_mesorregi%C3%B5es_e_microrregi%C3%B5es_do_Rio_Grande_do_Norte&oldid=64409583>. Acesso em: 16 set. 2022.

NOTAS SOBRE AUTORAS E AUTORES

ANNY KARINE MENEZES DA SILVA

Graduanda do curso de Letras Inglês da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus Caraúbas/RN.

CAMILA MAYARA RAMALHO DANTAS

Graduada do curso de Letras Libras da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus Caraúbas/RN.

EDNA LÚCIA DA ROCHA LINHARES

Profa. Associada III da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), no Departamento de Ciência e Tecnologia (DCT), Campus Caraúbas/RN. Graduada em Agronomia, com mestrado em Agronomia/Fitotecnia e doutorado em Agricultura Tropical.

GABRIELLE LEITE DOS SANTOS

Profa. Adjunta da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), no Departamento de Linguagens e Ciências Humanas (DLCH), Campus Caraúbas/RN. Graduada em Letras Português e Literaturas, com mestrado e doutorado em Estudos da Linguagem, na área de Linguística Aplicada.

GEOVANNA PAULINA DANTAS MAIA

Técnica em Refrigeração e Climatização, pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN - Santa Cruz). Bacharel em Ciências e Tecnologia pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus Angicos/RN, e graduada em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus Caraúbas/RN. Especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho.

GLENIA ELLEN SOARES COSTA

Professora permanente (nível V) de Língua Portuguesa da Rede Estadual do Rio Grande do Norte. Graduada em Letras Português pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus Caraúbas/RN.

JULIANA CARLOS FERNANDES GURGEL

Professora permanente (nível V) de Língua Portuguesa da Rede Estadual do Rio Grande do Norte.

LUCAS NATÃ FERNANDES MORAIS

Graduando do curso de Letras Inglês, pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus Caraúbas/RN.

MARIA GHISLENY DE PAIVA BRASIL

Profa. Adjunta do Departamento de Linguagens e Ciências Humanas (DLCH)/UFERSA Campus Caraúbas/RN. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), com mestrado em Educação (UFRN) e doutorado em Educação (UERJ).

MARISA GLÉCIA TAVARES DE MORAIS

Graduada no curso de Letras Libras pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus Caraúbas/RN. Pós-Graduada em Ensino de música na educação básica- Lato Sensu pelo Departamento de Artes da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN).

MIFRA ANGÉLICA CHAVES DA COSTA

Profa. Assistente do Departamento de Ciência e Tecnologia (DCT)/UFERSA Campus Caraúbas/RN. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Especialista em Libras (FNSV) e Mestre em Educação (UERN).

PALOMA SARA DE MORAIS ARCANJO

Graduanda do curso de Letras Libras, pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus Caraúbas/RN.

POLLYANA RAQUEL DE MORAIS ARCANJO

Professora de Inglês da Educação Infantil e Fundamental I na rede privada de ensino no município de Apodi/RN. Graduada em Letras Inglês pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus Caraúbas/RN. Mestranda em ensino de línguas pelo PÓS ENSINO (UFERSA/UERN/IFRN).

RAFAELA BEZERRA GARCIA

Graduada do curso de Letras Libras pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus Caraúbas/RN.

STEFANI EDUARDA ALVES DE LIMA SOUZA

Graduada em Letras Libras, pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Campus Caraúbas/RN. Tradutora e Intérprete de Libras no IFRN.

Alguns registros do Grupo de Pesquisa FORMAÇÃO/UFERSA







Grupo de Estudos
Formação Continuada Docente
em Colaboração

Este livro apresenta as contribuições e reflexões construídas ao longo dos últimos anos pelo grupo de Pesquisa Formação da UFERSA, destacando práticas colaborativas na educação básica e no ensino superior. Para nós, a pesquisa colaborativa é um caminho potente na formação docente e esta obra busca contribuir com a divulgação deste método para práticas transformadoras.