

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.024

AULA DE EDUCAÇÃO POPULAR: UMA ANÁLISE DAS AÇÕES DO PROFESSOR SOB O VIÉS COLABORATIVO

MARIA GHISLENY DE PAIVA BRASILProfessora do DLCH/UFERSA, maria.ghisleny@ufersa.edu.br

RESUMO

Este trabalho discute a importância da formação constante do professor, já que a educação é um processo dialógico, de construção coletiva e reflexiva. Em vista disso, a consciência do inacabamento, defendida por Paulo Freire, é uma postura relevante a ser adotada ao longo da jornada docente, pois ao reconhecer-se como inacabado, o educador se abre para possibilidades de se construir com o outro, de ouvir suas opiniões e contribuições. Sendo assim, a pesquisa colaborativa contribui significativamente para a construção da prática docente, tendo em vista que é uma metodologia de pesquisa para professores em formação e também uma formação continuada para quem já atua na docência, a qual, tem como objetivo contribuir para a reflexão da prática e sua transformação. Nesse sentido, este estudo objetiva refletir sobre uma aula de Educação Popular numa perspectiva colaborativa, que foi realizada através da análise dialógica de um corpus construído a partir de um ciclo reflexivo do grupo de pesquisa FORMAÇÃO – Formação Continuada em Colaboração da UFERSA. Para a construção deste estudo utilizamos os estudos de Brandão (2006), Freire (1997), Ibiapina (2003), Paiva Brasil (2010), Gadotti (2000), e Pimenta (2005). A partir da análise, percebemos a importância dos ciclos reflexivos para a formação docente, para os professores em atuação e formação, pois possibilita a troca de saberes e experiências, promovendo a identidade do professor reflexivo, que reflete na ação e sobre a reflexão na ação.

Palavras-chave: Pesquisa colaborativa, Educação popular, Formação reflexiva.

INTRODUÇÃO

O artigo se constitui em uma reflexão sobre a possibilidade de desenvolvimento de pesquisas colaborativas entre professores da educação básica e investigadores das universidades, tendo como pano de fundo a ideia de formação continuada e de transformação das relações pedagógicas nas escolas. Parte-se do pressuposto de que uma estratégia importante de atuar na formação dos professores ou na proposição de mudanças na escola é a partir das experiências individuais e coletivas produzidas no âmbito escolar e reproduzidas/representadas pelos sujeitos da escola, e, no caso em tela, os professores.

Esta premissa vai contra um modelo comumente utilizado de formação continuada, no qual a universidade promove cursos a partir de uma dada concepção teórica, com a qual pretendem “convencer” os professores da educação básica, sem que para isso, necessariamente, tenha empreendido um processo de diálogo. Neste caso os professores são chamados a serem atores do processo ensino-aprendizagem, tornando-se meros ouvintes que devem carregar, além da carga já pesada da prática e das condições laborais, todo o corpo teórico que lhes é repassado, muitas vezes sem a relação com a prática educativa. Tal situação não parte da premissa dialética de que é a prática social que deve conduzir a teoria, ao contrário, o que acontece são momentos, que, embora importantes, não passam de meras participações em “palestras” de formação continuada, que não contam com a participação ativa dos atores mais interessados no processo de formação: os próprios professores.

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 e, logo, como atores fundamentais no processo educativo escolar, e, com isso considerar as alternativas que emergem da prática profissional, que não podem ser desprezadas no processo de mudanças educativas.

A importância da formação continuada 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 e focada na prática imediata desses professores. Isto é, na construção de uma postura crítica e reflexiva constante sobre a própria prática, além de uma rede dialógica para pensar essa prática e a de colegas, de maneira coletiva e colaborativa.

Sendo assim, neste estudo dialogamos sobre a pesquisa colaborativa como uma metodologia de formação continuada que possibilita a (re)construção da identidade docente, através do diálogo sobre vivência na sala de aula que proporciona a reflexão da sua prática. O trabalho faz parte 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 – UFRSA, campus Caraúbas-RN. O grupo está em permanência desde o ano de 2018, com objetivo de colaborar na formação continuada de professores(as) em atuação na educação básica e universitária e na formação inicial de discentes das licenciaturas em Letras Libras, Letras Português e Letras Inglês. O grupo possui seis professoras em atuação, sendo três do ensino básico e três do ensino superior. 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 "membros", sendo assim, a professora coordenadora também está sujeita a ouvir e colaborar, estando inclusa no total de professoras que compõem a equipe do projeto.

Embasadas pelo referencial Colaborativo Reflexivo (Ibiapina, 2008) e da Pedagogia Freiriana, lançamo-nos ao desafio de elaborar tessituras com os conceitos de ensino colaborativo e inédito viável, almejando o fortalecimento do processo de ruptura com a "educação bancária". Sustentadas pelo aporte teórico Freire (2017), privilegiamos narrativas abrindo espaço às experiências vividas registradas em diário de bordo a partir da escuta sensível dos colaboradores do grupo ao longo da formação colaborativa em ciclos reflexivos.

Como um recorte das atividades realizadas no grupo de pesquisa FORMAÇÃO, o presente estudo tem por objetivo analisar a aula de uma das colaboradoras do grupo que ministra a disciplina Educação Popular, numa perspectiva colaborativa. O percurso metodológico no grupo de pesquisa ocorre em três etapas: 1) Formação colaborativa, na qual, dialogamos com teóricos da educação e da linguagem. 2) Observação colaborativa em sala de aula, em que o grupo faz a observação durante

a aula de uma das colaboradoras/membro do grupo. 3) o ciclo reflexivo, essa etapa oportuniza o exercício da reflexão da prática docente, que possibilita o processo de formação do professor(a) reflexiva, vale destacar a importância desse exercício ainda na graduação, enquanto discentes em formação. Nessa etapa 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 (1996), 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, 1996). A pesquisa colaborativa se faz importante, pois possibilita o diálogo entre o professor em atuação e em formação, dessa maneira possibilita a troca de saberes que constroem a identidade docente, que une os saberes da experiência com os saberes teóricos e pedagógicos, o que enriquece a prática docente do futuro professor e do professor em atuação, na qual, possibilita o diálogo e o envolvimento com as vivências no contexto real da sala de aula.

A aula observada aconteceu no formato remoto, momento que ocorreram chuvas intensas no RN, que comprometeram as estradas e vias de acesso até o campus de Caraúbas-RN pelos discentes e servidores, que impossibilitou os encontros presenciais. Apesar do inesperado cenário, conseguimos dar continuidade às atividades de forma satisfatória. No decorrer da aula, foi perceptível a assiduidade e envolvimento dos alunos e o posicionamento crítico acerca do conteúdo abordado, bem como, a participação dos discentes na aula, isso diz muito sobre a postura do professor.

O artigo discorre sobre educação popular, seu conceito e os princípios que a norteiam. E, busca dialogar sobre a importância da consciência do inacabamento como postura importante a ser adotada pelo professor. Seguidamente, enfatiza os pressupostos do viés colaborativo, bem como, a metodologia, os resultados, discussão e as considerações finais.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo se baseia nas definições metodológicas do projeto de pesquisa em questão, ou seja, o cunho qualitativo e se baseia na dinâmica da pesquisa colaborativa que percorre três etapas distintas: A primeira se constitui

numa formação colaborativa, nesta etapa acontece um processo formativo em colaboração entre as partícipes. 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 das professoras. Por fim, a terceira etapa concretiza-se em um ciclo reflexivo com todas as participantes; nesse ciclo, ocorre colaboração e reflexão sobre as práticas umas das outras, propondo mudanças, melhorias, etc. Essas etapas levam as participantes a um processo de investigação e reflexão, promovendo a aprendizagem das alunas e das professoras.

Ao destacar a pertinência dessa pesquisa no ambiente escolar, Ibiapina (2008, p. 114-115) afirma:

[...] quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder as necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos. A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola.

Portanto, a relação entre teoria e prática, seus agentes e seu contexto, é fundamental para um trabalho colaborativo efetivo. Algumas características devem ser atenciosamente atendidas para a legitimidade do processo. Entre elas, destacam-se a participação voluntária, a responsabilidade e a autonomia dos envolvidos.

Nesse sentido, o ciclo reflexivo parte do entendimento do cunho intelectual da formação do professor, chama-se atenção para a questão da necessidade de uma formação contínua e reflexiva. Pensando nisso, chega-se à conclusão de que há na docência um caráter auto formativo. Nas palavras de Pimenta (2005, p.29): "A formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas". Isso não significa dizer que o professor deve ser um sujeito independente em sua autoformação, pelo contrário, é em conjunto com outros professores que se deve continuar a refletir e buscar melhorias em suas práticas docentes, confrontando experiências e trocando saberes pedagógicos (PIMENTA, 2005).

É nessa mesma perspectiva que Aguiar e Ferreira (2007) afirmam que o ciclo reflexivo (chamado em algumas literaturas de sessão reflexiva) configura-se como um espaço onde profissionais docentes podem trocar experiências de dentro da sala de aula, além de refletir sobre práticas e conceitos, chegando assim a uma reelaboração e ressignificação de suas práticas e das teorias que as orientam. Enquanto Arcanjo et al. (2019) põem a questão de o ciclo reflexivo contribuir com o outro, independentemente de ser um aluno ou um professor. A partir das práticas do ciclo reflexivo, aprendemos que cada um tem discursos e práticas que podem e vão contribuir na formação e no crescimento profissional do outro.

Ainda nos baseando em Aguiar e Ferreira (2007), podemos entender que os ciclos reflexivos vêm para ser um momento de reflexão crítica para aquele que está em sala de aula, tornando o aprendizado algo contínuo. Assim, teorias e práticas consideradas ultrapassadas ganham uma ressignificação. Além disso, o ciclo reflexivo possibilita a síntese entre a teoria e a prática, dessa forma, a aplicação dessas teorias estudadas na academia se torna mais fácil.

Uma outra potencialidade que podemos destacar no Ciclo reflexivo é que os professores podem compartilhar as experiências da sala de aula com colegas, enquanto isso, estes mesmo colegas aprendem com essas experiências e contribuem de alguma forma para a melhoria das práticas pedagógicas do outro. Assim, é possível analisar como podemos aplicar a teoria dentro da nossa sala de aula, mesmo que para isso seja necessário adaptá-la de acordo com as necessidades de cada realidade. Desta forma, constrói-se uma nova prática, partindo da prática uns dos outros (ALBUQUERQUE, 2008).

Ibiapina e Ferreira (2003) apontam que essa reflexão deve ser feita de forma crítica, já que é a partir dessa criticidade que observamos e refletimos sobre a nossa própria prática, com isso, tomamos a atitude de ressignificação. Com a reflexão crítica temos um espaço de aprendizagem e questionamento entre ação e reflexão. Antes de iniciar o ciclo reflexivo é necessário que o professor esteja a par da necessidade da prática que irá se seguir. Paiva Brasil (2010) afirma que o professor deve reconhecer a importância da ação reflexiva na própria prática para olhar para si e reconhecer-se em suas ações docentes, sabendo inclusive justificá-las.

Com base nos aspectos teóricos-metodológicos apresentados, sistematizamos algumas ações que trazem potencialidade à pesquisa colaborativa:

- a. Aproximação academia e escola: busca-se mais do que compreender as problemáticas da escola ou das práticas de sala de aula, levar o docente à compreensão e construção de novas possibilidades para serem incorporadas em suas ações;
- b. Negociação e interação: no processo de estudo teórico-metodológico e de construção de conhecimentos, preza-se pela discussão de valores, conceitos e ideias, fazendo com que o trabalho colabore significativamente para ambas as partes. É por meio da interação (BAKHTIN, 2010) que pesquisador e docente percebem quanto e como podem colaborar um com o outro;
- c. Responsabilidade e engajamento: a responsabilidade do pesquisador está em ser o condutor de todo o processo. Mesmo em coparticipação, é dele o dever de certificar-se de que as ações estejam sendo sempre negociadas, de garantir um espaço favorável à crítica, aos relatos, à reformulação. A responsabilidade do pesquisador é o ponto de partida para o engajamento pelo docente, que deve se sentir seguro, num processo que muito provavelmente lhe é novo, pois é um trabalho em que há autoavaliação e avaliação conjunta de práticas muitas vezes reproduzidas há anos com seus alunos.
- d. Coparticipação e autonomia: a elaboração conjunta dos objetivos, das fases do processo de colaboração, das atividades a serem desenvolvidas em sala são necessárias para a conexão teoria e prática, considerando o encontro de experiências e conhecimentos que pode ser muito positivo.
- e. Conexão teoria-prática-sujeito-contexto: ao adquirir novos conhecimentos, não se deve esperar que o professor faça uma transposição direta para a sua prática. As novas informações são, na verdade, incorporadas, somadas a conhecimentos e experiências anteriores. Isso não pode ser desconsiderado. É justamente o não apagamento do sujeito do contexto macro e micro em que está inserido que proporciona a conexão teoria e prática de maneira consistente, com ações que efetivamente possam ser implementadas;
- f. Ciclos reflexivos: os encontros entre pesquisador e docente podem acontecer durante todo o trabalho de colaboração, é fundamental que isso ocorra para que haja negociação e interação. Esses encontros podem ser para estudo teórico-metodológico, elaboração conjunta de ações

ou atividades, discussão sobre o andamento das atividades em desenvolvimentos, avaliação, reavaliação, reformulação de objetivos ou de atividades.

Dada a importância e os benefícios dos ciclos reflexivos, é fundamental saber como eles devem ser promovidos. Albuquerque (2008) ensina que, no ciclo reflexivo, devemos primeiramente nos distanciar das nossas práticas, e isso acontece através da descrição da mesma. Com externalização através do diálogo, essa ação é o que promove a reflexão. A última coisa a ser feita é a reconstrução das práticas docentes, estando aberto para ouvir outros colegas que poderão compartilhar teorias e práticas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: ENTRE A EDUCAÇÃO POPULAR E O VIÉS COLABORATIVO

Como enfatizado anteriormente, este estudo se configura como pesquisa qualitativa e de relato de experiência, onde buscamos relatar a vivência da observação de uma aula da disciplina “Educação Popular” numa perspectiva colaborativa. A disciplina é ofertada pelo DLCH - Departamento de Linguagem, Ciência e Humanidade da Universidade Federal Rural do Semi-Árido- Ufersa, campus Caraúbas, para o curso de Letras (Libras, Português e Inglês) e ministrada por uma das participantes do grupo de pesquisa FORMAÇÃO. O locus da investigação acontece no contexto acadêmico da Ufersa. O campus citado, fica localizado na cidade de Caraúbas, município do Rio Grande do Norte, situado a uma distância de 296 quilômetros da capital do estado, Natal.

O grupo de pesquisa FORMAÇÃO foi o espaço para a realização da observação e posterior análise colaborativa. A prática colaborativa transcende três momentos intrínsecos, o primeiro se delinea a base teórica, o segundo consiste na observação de uma aula de um dos colaboradores do grupo que foi a ação que resultou na produção deste artigo. Por último, refletimos sobre a prática docente do professor que conduziu a aula, trazendo nossas impressões e tecendo novos olhares sobre as metodologias adotadas, ressignificando a prática e possibilitando a participação colaborativa de todos os membros. O ciclo reflexivo tem como base o diálogo, traz contribuições para a nossa formação pedagógica crítica e reflexiva, onde discutimos as situações-problemas diagnosticadas naquela aula, assim como

as contribuições internalizadas em cada um, sempre de maneira muito cautelosa. Sendo assim, cada momento do grupo, contribui para a formação de saberes, visto que o educador não é um sujeito inacabado, está sempre em formação.

A observação da aula em tela, ocorreu no dia 14 de abril de 2023, via google meet, momento que todos os integrantes do grupo FORMAÇÃO entraram na sala de aula virtual para realizar a observação colaborativa. E, o ciclo reflexivo correspondente a essa aula observada ocorreu na semana seguinte, dia 19 de abril de 2023.

No ciclo reflexivo, a professora /colaboradora observada, primeiramente descreveu sua aula quanto as opções teórico-metodológicas, falou sobre suas dificuldades e em seguida os demais colaboradores dialogaram, trazendo suas impressões e colaborações.

Inicialmente a professora observada, enfatizou que a disciplina “Educação Popular” consiste em uma abordagem pedagógica que visa o conhecimento por meio da vida das pessoas e da ideia da consciência do inacabamento.

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. 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.

Freire (1996, p. 14) explica em sua obra pedagogia da autonomia 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, eles 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, visto que reconhecer que o conhecimento é um processo em constante evolução e que há sempre mais a aprender é fundamental para o educador. Isso envolve estar aberto a 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 e estimulante.

É um processo onde se torna necessário conhecer o “mundo” onde as pessoas vivem, compreendê-lo e, a partir daí, preparar o curso. É preciso a comunidade aceitar envolver-se com o trabalho de alfabetização, de forma coletiva, co-participante da construção do conhecimento da realidade local e não esquecer a idéia de que há um universo de fala da cultura da gente do lugar, que deve ser investigado, pesquisado, levantado, descoberto. Para isso, parte-se para uma pesquisa (levantamento) junto à comunidade (gravando, se possível), habitando-a se necessário for, e buscando informações sobre sua vida, sobre casos acontecidos, sobre o trabalho, sobre modos de ver e compreender o mundo.

Buscam-se os vocábulos mais usados pela população a se alfabetizar. Só que toda essa descoberta e registro desses fatos não deve servir apenas para que os pesquisadores obtenham material para a alfabetização, mas, sim, deve servir também para criar, com a comunidade, um momento comum de descoberta. E aí começa, neste método, o trabalho de co-participação entre educador-educando, ou seja, agentes da educação e as gentes da comunidade.

A codificação inicial consiste numa espécie de figura, um desenho representativo de uma situação existencial real ou construída pelos alunos. Tem-se representado uma realidade dos indivíduos. O que consistia numa maneira de viver, no contexto real, e transformado num objeto de contexto teórico. Os alunos poderão receber informações e analisar os aspectos de sua própria experiência existencial que foi representada na codificação. Usando debates constantes dentro do grupo, Paulo Freire delinea seu método de alfabetização em cima das seguintes características: ser ativo, diálogo e crítico, criando um conteúdo programático próprio e usando técnicas tais como redução e codificação.

O diálogo implica relação horizontal de pessoa a pessoa, sobre alguma coisa, e nisto reside o novo conteúdo programático de educação. É necessário ter em mente que a “leitura” do concreto, o desvelamento do mundo são um direito do povo, não devendo o indivíduo ficar reduzido à simples leitura mecânica das palavras. “A

palavra é vista em duas dimensões: a da ação e a da reflexão. Não há palavra verdadeira que não seja práxis.

Daí se afirmar que dizer a palavra verdadeira consiste em transmitir o mundo e em transformá-lo. A palavra destituída de ação trans forma-se em verbalismo. Quando, porém, se enfatiza a ação, sem reflexão, a palavra se converte em ativismo. E a ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega a práxis verdadeira, impedindo o diálogo. Qualquer destas dicotomias gera distorções no pensar. Somente através do diálogo será possível democratizar a cultura” (Mizukami, 1986).

Nesse sentido, foi possível perceber que a professora observada, assume uma postura de inacabamento, crítica e humana, visto que não hesitou em receber o grupo de pesquisa, proporcionando o diálogo e a troca de saberes, ressignificando os olhares acerca da docência. E do contexto da aprendizagem dos alunos.

Sendo assim, é notório que os ciclos reflexivos dão espaço para que, tanto as alunas 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 nos Ciclos reflexivo 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 (re) construído. Tendo em vista que o objetivo não é absorver, mas sim construir a partir das próprias reflexões.

O presente grupo contribui para a transformação da prática pedagógica, por meio de diagnóstico de dilemas da docência. A pesquisa colaborativa proporciona o contato com a realidade da sala de aula antes mesmo de exercer a docência., uma vez que, primeiramente, iniciamos a formação em colaboração focada nos saberes necessários à formação docente, baseado em Paulo Freire (2011) e Tardif (2014). Que 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 e logo após o ciclo reflexivo.

Este ciclo, se encaminhou para o diálogo e colaboração entre as colaboradoras do grupo de estudos FORMAÇÃO 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 na perspectiva de gerar as reflexões postas e construir conhecimento sobre a atuação docente entre as colaboradoras. A colaboradora observada ouviu e foi ouvida num movimento dialógico e dialético freireano, sem preocupações com críticas e restrições ou omissões da situação vivenciada, mas numa perspectiva de ser entendida pelas demais colaboradoras e da possibilidade de reconstruir sua prática a partir das vozes de seus pares.

Interessante notar como Freire caracteriza o diálogo na construção do conhecimento: diálogo para além da mera burocracia, que significa também formalidade e não diálogo verdadeiro; diálogo para além da burocratização da mente, ou seja, uma concepção de um sujeito que pensa fora dos limites das convenções, dos preconceitos, das normas estritas, dos dogmas, e que, por isso, podem ascender a uma condição de criatividade, de curiosidade enfim, que é uma categoria fundamental em Paulo Freire. Sujeitos abertos a conhecer, e não apenas reforçar o que já se sabe de antemão, ou de reforçar os preconceitos, e de conhecer mais, ou seja, que se sabe incompleto e inconcluso, e que precisa do outro, da sociedade, para se fazer cada vez mais, mesmo que na certeza da eterna inconclusão. Diálogo, conclui Freire, é uma relação social, e, portanto, só se faz entre pessoas dispostas a construí-lo, o que, de verdade, é contraditório com as relações sociais alienadas e alienantes de nossa sociedade contemporânea.

Nóvoa (2009, p. 8) enfatiza que é

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional.

O autor defende um espaço conceitual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e crítica dos alunos.

Portanto, professores e educandos, inconclusos, relacionam-se, na prática educativa, como dois seres a serem construídos, humildemente. Não há docência sem discência (dodiscência), ou seja, não há professor que só ensine e aluno que só aprenda. Ao ensinar se aprende e ao se aprender se ensina. Esta é, na verdade,

uma das colaborações mais importantes de Paulo Freire, e um imperativo ético-político para a prática docente. Poderíamos estender este primado freireano e afirmar que ao pesquisar colaborativa e dialogicamente, o pesquisador não só ensina como aprende, não só aprende daquela realidade, mas pode ser também formador neste processo.

O diálogo proposto por Paulo Freire 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.

A pesquisa colaborativa caminha, assim, na direção oposta da hegemonia das relações autoritárias da escola tradicional, tal como denunciava Paulo Freire na sua crítica da educação bancária. Para esta concepção as subjetividades não interessam como fundamentos para a prática do projeto pedagógico, assim como para a concepção positivista de pesquisa não interessam as manifestações dos sujeitos, que são transformados em meros objetos da pesquisa.

A pesquisa em questão parte do pressuposto que levar em conta os atores escolares é fundamental para propor e realizar mudanças. Assim, a pesquisa colaborativa supera as pesquisas de cunho positivista, incorporando destas o rigor, mas rejeitando a cisão epistêmica entre sujeito e objeto, que se configura, de fato, em uma cisão política e social, ou seja, é parte de um projeto social que alimenta o status quo dominante.

A principal característica deste tipo de pesquisa aberta ao diálogo é o respeito com relação às posições dos sujeitos, e, a partir delas, construir, interpretando, a realidade da escola, ou de quaisquer outras realidades a serem investigadas. E mais, o pressuposto básico é que, ao dialogarem sujeitos da escola e investigadores, ao colocar a voz dos sujeitos no centro da pesquisa e das práticas educativas, isto pode gerar mudanças efetivas nessas práticas.

No contexto investigado, tanto no cenário da aula observada, quanto no ciclo reflexivo houve o caráter de participação e colaboração. Na pesquisa colaborativa

os indivíduos tornam-se parceiros, usuários e co-autores do processo de pesquisa. A investigação é delineada a partir da participação ativa, consciente e deliberada de todos os partícipes e as decisões, ações, análises e reflexões realizadas são construídas coletivamente por meio de discussões grupais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a pesquisa crítico colaborativa na formação docente não é tarefa fácil e nem se esgota nas reflexões aqui apresentadas. O trabalho do professor deve ser visto de forma ampla e completa, com todas as influências que o cercam: política, instituição, alunos, outros profissionais, etc. Paulo Freire nos põe para refletir sobre essas influências, em como o meio é fundamental para a constituição do sujeito, ao mesmo tempo em que esse sujeito também constitui o meio: meio autônomo-sujeito autônomo.

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.

A base freireana da pesquisa colaborativa coloca em primeiro lugar o imperativo de equalizar os papéis dos sujeitos envolvidos na formação de professores, sem desconsiderar que esta equalização não suprime a diferença de papéis e, muito menos, as diferenças de trajetórias e objetivos da universidade e seus investigadores, e os professores que estão no “chão da escola”, trabalhando cotidianamente para a educação escolar das crianças e jovens.

Os conhecimentos acadêmicos, as teorias sobre educação e formação de professores somente ganham sentido se estiverem conectadas com a finalidade do processo educativo, qual seja, o de transmissão e apropriação dos conhecimentos e desenvolvimento das máximas potencialidades artísticas, da sensibilidade, da corporeidade, da criatividade entre outras dimensões. É a partir desta finalidade que a pesquisa colaborativa, no diálogo entre universidade e educação básica, pode favorecer os professores na sua prática. Não se trata, portanto, de uma formação

meramente teórica ou, muito menos, meramente praticista, mas uma formação teórica-prática.

Sobre a formação continuada colaborativa vivenciada no grupo de estudos FORMAÇÃO, particularmente sobre o ciclo reflexivo da aula observada, 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 as necessidades da prática, pela prática em vista da prática. Com isso, a marca valorativa e epistemológica é simultânea e inerente ao processo de formação de professores. Isso aponta, em sentido didático e processual, que a formação enquanto prática de uma ética coletiva tem como principal objetivo responder a permanente aproximação teoria-prática pedagógica.

Por último, a formação colaborativa dos professores visa uma reconstrução e cocriação de uma nova realidade histórica, partindo de um contexto escolar específico que responde a uma realidade social peculiar, conectado com o todo, por isso, predominantemente social. Nesse sentido, enquanto proposta, esta modalidade formativa contempla uma nova ação pedagógica com base em soluções de problemas sociais e reais voltados para a ressignificação das relações entre os sujeitos do conhecimento com o próprio conhecimento, guindando a perspectiva teórica conscientemente prática.

Nesse sentido, este estudo contribui para a compreensão de como se efetiva a pesquisa colaborativa em situação de trabalho com a linguagem oral e escrita na formação docente, no caso, sobre a reflexão crítica e coletiva de uma aula da disciplina "Educação Popular bem como a sua importância para a aproximação entre academia e escola.

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 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. Disponível em: <<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissert%20final%20Ozita%20com%20ficha%20catalogr%C3%A1fica.pdf>>. Acesso em: 2 de jul. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular na escola cidadã. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

_____. O QUE É MÉTODO PAULO FREIRE. Acervo Paulo Freire. São Paulo. 2006. Disponível em <O que é método Paulo Freire?> Acesso em 01 de set. de 2020.

_____. Aprender a saber com e entre outros. In: ASSUNÇÃO, R. (org.). Educação popular na perspectiva freiriana. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

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

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. (Eds.). Handbook of qualitative research. 2. ed. London: Sage, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, A. M. A. Paulo Freire, uma história de vida. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, P. Círculo de pais e professores: capítulo da educação de adultos. Diário de Pernambuco, Recife, 31 mar. 1957, p. 3.

_____. Conscientização e alfabetização, uma nova visão do processo Estudos Universitários – Revista de Cultura da Universidade de Recife, Recife, n. 4, abr./jun., 1963.

_____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. Escola pública e educação popular. Política e educação: ensaios. São Paulo: Cortez, 1992a. p. 47-52. (Questões de Nossa Época, 23.)

GADOTTI, Moacir. Pensamento pedagógico brasileiro. São Paulo: Ática, 2000.

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.

Mizukami, M. G. N. Ensino: As abordagens do Processo, E. P. U., São Paulo, 1986.

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

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

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

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

_____. A sombra da mangueira. 4 ed. São Paulo, SP: Olho d'água, 2001.

_____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

INPLA - Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada, 1996, São Paulo, 1996.

LOPES, M. A. B. A Análise do Discurso do professor: um instrumento para a reflexão.
In: 6°

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.

ZEICHNER, Kenneth. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, T; ZACCUR, E. (Orgs.). Professora-pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.