

Formação de Professores em Contexto Educacional Bilíngue para Surdos: Revisitando Saberes sob Novos Paradigmas

Teacher Training in a Bilingual Educational Context for the Deaf: Revisiting Knowledge Under New Paradigms

Ediliz Aparecida Ferreira da Silva

Especialização em Educação em Direitos Humanos, Universidade Federal do ABC

Docente, Secretaria Municipal de Educação, Guarulhos, SP, Brasil

 ediliz.ap.ferreira@bol.com.br

 <https://orcid.org/0000-0003-3640-0906>

Jaqueline Gomes de Souza

Mestrado em Educação e Saúde, Universidade Federal de São Paulo

Docente, Secretaria Municipal de Educação, São Paulo, SP, Brasil

 gomes.jaqueline@unifesp.br

 <https://orcid.org/0000-0002-6151-0077>

Thiago Lazaro Pereira da Silva

Especialização em Metodologia do Ensino, Centro Universitário Internacional

Docente, Secretaria Municipal de Educação, São Paulo, SP, Brasil

 thiagolazarops@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3990-6315>

 <https://doi.org/10.29327/2206789.19.33-8>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

Resumo

Durante um semestre letivo, na disciplina “Práxis decolonial em tempos de transumância e transiência”, discutimos aspectos epistemológicos da colonialidade à luz de autores como: Freire (1992, 2020), Quijano (2005), Mignolo (2019), Palermo (2019), Walsh (2010), Sousa Santos (2022), Maldonado-Torres (2007), dentre outros, que traremos à baila para refletir como operacionalizar pensamentos e práticas não-coloniais sobre a formação de professores. Mais especificamente, a nossa proposta consiste em revisitar (Pennycook, 1998) a dissertação de mestrado defendida por uma das autoras deste artigo à luz dos conceitos estudados. Os dados apresentados mostram a necessidade latente de formação continuada e a escola, durante a jornada de trabalho, como um espaço viável para atender essa demanda. Como resultado, propusemos um olhar formativo de maneira não-essencializada ressaltando a importância de pensar a partir da ótica dos oprimidos, encontrando fendas para que possamos erguer nossas vozes e sermos ouvidos.

Palavras-chave: decolonialidade, formação de professores, docência

Abstract

During an academic semester, in the discipline “Práxis decolonial em tempos de transumância e transiência”, we discussed epistemological aspects of coloniality considering some authors such as Freire (1992, 2020), Quijano (2005), Mignolo (2019), Palermo (2019), Walsh (2010), Sousa Santos (2002, 2021), Maldonado-Torres (2007), among others, that we will bring to the fore to reflect on how to operationalize non-colonial thoughts and practices on teacher education. More specifically, our proposal is to revisit (Pennycook, 1998) the master's thesis defended by one of the authors of this article according to the studied concepts. The data presented show the need for continuing education and the school, during the working day, as a viable space to respond to this demand. As a result, we proposed a formative approach in a non-essentialized way, emphasizing the importance of thinking from the perspective of the oppressed, finding gaps so that we can raise our voices and be heard.

Keywords: decoloniality, teacher training, teaching

Recebido em 22/01/2023

Aceito em 26/03/2023

Publicado em 31/03/2023

Introdução

O presente artigo consiste no trabalho final da disciplina “**Práxis decolonial em tempos de transumância e transiência**”, oferecida no curso de pós-graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, pela Universidade Federal de São Paulo, no ano de 2022, ministrada pelo Professor Doutor Rubens Lacerda de Sá.

Durante um semestre letivo, discutimos aspectos epistemológicos da colonialidade à luz de autores como: Freire (2020), Quijano (2005), Mignolo (2019), Palermo (2019), Walsh (2010), Sousa Santos (2022), Maldonado-Torres (2007), dentre outros, que traremos à baila para refletir como operacionalizar pensamentos e práticas não-coloniais sobre a formação de professores. Isto é, um olhar formativo de maneira não-

essencializada e apartada da lógica colonialista, capitalista e patriarcal tornou-se o mote desta proposta.

Pretendemos, também, alinhar esses conceitos - pois “decolonial” não assume um saber único - ao de “Sulear”, ou seja, refletir a partir da ótica dos oprimidos, não rejeitando a herança colonial, no sentido de apagá-la historicamente, mas tornar os seus preceitos molas propulsoras para as lutas contra as opressões promovidas (Sousa Santos, 2022; Adams, 2018).

Mais especificamente, a nossa proposta consiste em revisitar (Pennycook, 1998) a dissertação de mestrado *“Sessões Reflexivas sobre a atividade de contar histórias para Surdos: contribuição para a ressignificação de práticas docentes”*, defendida por uma das autoras deste artigo, no ano de 2017, a fim de expandirmos o que foi produzido à época.

Sob o prisma de novos conceitos apreendidos, criaremos uma proposta de formação continuada para docentes em serviço, solicitação essa explicitada nas falas das professoras-participantes³⁰, declarada nos excertos da dissertação que serão aqui analisados. Por conseguinte, essa proposta preencheria uma das lacunas apontadas no projeto inicial, mas que não se consumou por causa de mudanças no cronograma, o que será discutido mais detalhadamente em outra seção deste artigo.

Um dos trabalhos do linguista Alastair Pennycook (1998), *“A Linguística Aplicada dos Anos 90: em defesa de uma abordagem crítica”*, apresenta uma análise acerca dos avanços das ciências humanas - mais especificamente o avanço da Linguística Aplicada (doravante, L.A.). Como o próprio autor aponta, refletir sobre o papel transformador da língua e como ela pode corroborar a perpetuação das desigualdades sociais passa a ser uma questão primordial nos tempos atuais.

Pennycook (1998) discute a visão enraizada socialmente de uma linguagem objetiva, apolítica e a-histórica, sendo ela resultado da era modernista que influenciou profundamente as pesquisas em LA. Portanto, em contramão à homogeneidade e à universalização da língua, que contribuem para a conservação das relações de poder e das desigualdades sociais, o autor propõe uma pesquisa em LA que considere o contexto. Pennycook (1998) afirma que os aspectos políticos, culturais e sociais devem fazer parte da pesquisa para que ela seja realmente transformadora.

³⁰ Convém explicar que a opção pela terminologia “participante” em vez de “sujeito” de pesquisa tem como referência e concordância a discussão feita por Fidalgo (2006), quando a autora afirma que a utilização do termo “sujeito” pressupõe certa distância entre o pesquisador (encarado como produtor e disseminador do conhecimento) e os seus sujeitos de pesquisa, ou seja, aqueles que estão na posição de receptores do que o pesquisador pode oferecer (Souza, 2017, p. 83).

Considerando principalmente os trabalhos que enfatizam o ensino de línguas, de acordo com Pennycook (1998), têm-se tratado a sala de aula como um lugar de meras trocas linguísticas, em vez de buscar entendê-las como um local complexo de interação social. Ao ignorar as questões sociolinguísticas, as pesquisas científicas findam por tornar-se inaplicáveis, quando necessárias. Em função disso, é mister o questionamento dos linguistas aplicados sobre seus próprios trabalhos.

Neste momento, cabe focalizar brevemente a questão dos Surdos, de sua língua e de sua educação, uma vez que a formação que a pesquisa de mestrado propôs têm como interlocutoras professoras que atuam com esses educandos, em uma escola de orientação bilíngue Libras/Língua Portuguesa. Socialmente, os Surdos são considerados como minoria linguística, não apenas numericamente, mas principalmente quando focalizamos a questão a respeito das pessoas que estão em condições de privilégio e as que não estão (Skliar, 2004).

A preponderância do discurso clínico-terapêutico sobre os Surdos, que perdurou anos, ainda encontra resquícios nas ações ouvintistas e inclina-se para as tentativas de “normalização” (com a imposição do uso próteses, por exemplo) dos corpos desses sujeitos. Como ouvintismo, define-se:

O termo ‘Ouvintismo’ e suas derivações ‘ouvintização’, ‘ouvintista’ etc. sugerem uma forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos. Supõem representações, práticas de significação, dispositivos pedagógicos etc., em que os surdos são vistos como sujeitos inferiores, primitivos e incompletos (Skliar, 1997, p. 7).

Paralelamente, as escolas brasileiras operaram nesta mesma lógica, proibindo a utilização da língua de sinais, ora castigando de forma física os Surdos sinalizantes, ora produzindo uma representação de fracasso escolar, pois o êxito pedagógico consistia em lograr falar de forma articulada pela via oral, o que era impossível para muitos surdos: “Tal transformação deve ser entendida como uma das causas fundamentais na produção do holocausto linguístico, cognitivo e cultural que viveram os surdos” (Idem, p. 16).

Mas, como denota Freire, 2005, a opressão leva o oprimido à reação, não como forma de revanche, mas de maneira a erguer-se contra a sua desumanização.

A violência dos opressores, que os faz desumanizados, não instaura outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E essa luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não

se sentem idealisticamente opressores, mas restauradores da humanidade de ambos (Freire, [1968] 2005, p. 32-33).

Os surdos lutaram com afinco pelo reconhecimento de sua língua e, por conseguinte, o reconhecimento de sua identidade. A língua, neste contexto, não é reflexo da realidade ou um instrumento de comunicação, mas aquilo que produz a realidade. “A educação bilíngue, numa perspectiva crítica, poderia transformar as relações sociais, culturais e institucionais, através das quais são geradas as representações e significações hegemônicas/ouvintistas sobre a surdez e sobre os surdos” (Skliar, 2004, p. 13).

No Brasil, desde 2002, por força da Lei nº 10.436 (Brasil, 2002), regulamentada no Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), de 2005, a Língua Brasileira de Sinais foi promulgada como língua de instrução dos surdos brasileiros. Essa importante conquista trouxe a reboque uma gama de discussões a respeito do assunto, inclusive a necessidade de formação de professores para atuar tanto nas escolas de orientação bilíngue quanto nas escolas inclusivas onde existem alunos surdos matriculados.

A pesquisa que retomaremos com a intenção de ampliá-la, resumidamente, teve como propósito investigar o processo de produção de significados compartilhados - entre três professoras-participantes e uma pesquisadora-participante - sobre a formação de professores, no tocante à atividade de contar histórias para crianças Surdas, em ambiente educacional bilíngue, por meio de um processo colaborativo.

Como alguns resultados finais da investigação, verificou-se que os processos colaborativos criados durante a pesquisa produziram aprendizagem e desenvolvimento mútuos entre os envolvidos e que as ações colaborativas proporcionaram vínculos mais estreitos e um ambiente de trabalho mais engajado, culminando em um projeto pedagógico de co-autoria focalizado na contação de histórias.

Contudo, na última seção, durante as considerações finais, a autora retrata que a impossibilidade de promover a formação pretendida inicialmente deixou um hiato na realização dos seus objetivos, textualmente:

[...] o tempo entre cursar as disciplinas, fazer as leituras e fichamentos dos referenciais teóricos, produzir os dados, efetuar as transcrições, análises e escrita da dissertação, concomitantemente com a jornada de trabalho na escola fez com que eu precisasse reformular o cronograma previsto na proposta inicial e, assim, o projeto da oficina não se consolidou e a quantidade de filmagens e Sessões Reflexivas foi reduzida (Souza, 2017, p. 202).

Pennycook (1998) defende a primordialidade do pesquisador acadêmico em ter humildade para recobrar os trabalhos já concluídos, pois fazer pesquisas sem um olhar crítico pode significar um ensino-aprendizagem homogêneo, neutro e universal, conseqüentemente um movimento aliado às desigualdades sociais em virtude da tentativa de esconder as diferentes visões de mundo existentes.

No caso da pesquisa em questão, a autora já sinalizava a viabilidade de, em algum momento, resgatar o que foi produzido, como aponta o excerto a seguir:

Este trabalho foi realizado em uma escola específica, em um determinado tempo e contexto sócio-histórico, sob o recorte da formação pedagógica para a ação de contar histórias para crianças Surdas, desse modo a investigação promovida não pretendeu (nem objetivou) representar a totalidade ou esgotar a temática, no que se refere à formação de professores na Rede Municipal ou mesmo na escola em questão (Souza, 2017, p. 199).

Este trabalho, agora a seis mãos, segue no mesmo engajamento da pesquisa em seu tempo: uma maneira de questionar o *status quo* - todavia, conferimos outra forma de análise e interpretação dos dados gerados e acrescentaremos uma potencial formação docente sob os preceitos dos estudos decoloniais.

Para isso, considerar preencher as lacunas significa que “Precisamos [...] reconhecer a base ideológica de todo nosso trabalho e, na minha opinião, buscar tanto ampliar a nossa compreensão quanto suscitar mudanças” (Pennycook, 1998, p. 43).

Colonialidade e Decolonialidade: Possibilidades para Pensar a Formação de Professores

Ao considerar as palavras de Mignolo (2019, p. 3), “a colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir”, podemos afirmar que a colonialidade é um problema social que produz profundas rachaduras, no qual os padrões estabelecidos estão intrinsecamente atrelados às nossas ações cotidianas e, muitas vezes, não nos damos conta do quão imersos estamos nesse contexto. Em razão disso, ocorrem vastas discussões acerca das mais diversas formas de opressão, como no caso do racismo (Almeida, 2017; Ribeiro, 2016), do machismo (Miguel & Biroli, 2014), da desvalorização e preconceito contra os povos originais (Krenak, 2019) por exemplo, a fim de desnaturalizar comportamentos culturalmente arraigados.

Por meio das barbáries e das violências físicas e simbólicas praticadas contra culturas distintas, concebeu-se a racionalidade e a modernidade como produtos exclusivos dos europeus (Quijano, 2005). Dito em outros termos, os “saberes do Norte” ascenderam como únicos e absolutos, potencializando as desigualdades e perpetuando as estruturas de dominação social.

Os saberes não eurocentrados passam a figurar o “Sul global”, ou seja, o “Outro” do Norte hegemônico, razão pela qual passam a ser considerados como povos sem inteligência, moral e ética, em suma, seriam os países pressupostamente atrasados, fadados à submissão sob o crivo dos colonizadores: “[...] ao desaparecimento das histórias do povo colonizado e a condenação de suas crenças e práticas como primitivas” (Leal & Moraes, 2018). Desta forma, lutar contra essas amarras faz parte do nosso papel como pesquisadores vinculados ao viés decolonial.

Amparada no conceito de colonialidade do poder, do saber e do ser proferido por Mignolo, a ativista Zulma Palermo (2019, p. 50) define o termo colonialidade como “uma forma de organização e de gestão que regula a vida em todas as suas esferas, controlando a economia, a autoridade, o gênero e a sexualidade, a natureza e seus recursos, as subjetividades, incluída a etnicidade, e as formas de conhecer”. Ao considerar esta afirmação, compreende-se o poder e o controle como premissas da colonialidade e sua efetividade acontece devido às relações latentes entre as esferas sociais. Nessa linha, Quijano (2005) enfatiza a colonialidade como uma nova forma de colonialismo e de dominação dos povos, corroborada pelas palavras de Maldonado-Torres (2007, p. 131):

[...] se mantém viva em manuais de aprendizagem, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.

Dessa forma, caracterizamos o conceito de colonialidade como um processo de inibição do poder e da liberdade. A reprodução de padrões econômicos, políticos e de diferentes modos de ser, pensar e agir no mundo são lógicas sustentadas por este sistema. Compreende-se que “colonial”, segundo Mignolo (2003), que denota outras formas de apropriação. Logo, confirma-se que colonialidade é o pensamento daquele que detém para si o controle de todo e qualquer material ou situação que lhe causa satisfação,

ou seja, em suas dimensões, contém a complexidade de extrair as riquezas do outro, ocasionando assim no que denominamos de relações de poder.

Reconhecer a existência de um pensamento colonial apresenta-nos também a existência de um pensamento decolonial, este que não caminha de forma separatista, mas como face da mesma moeda. Em contrapartida, conforme citado anteriormente, uma das pensadoras do pensamento decolonial, Palermo (2019) defende o rompimento dessa lógica junto com grupo de intelectuais latino-americanos fundado nos anos 1990.

A decolonialidade, conhecida também como giro decolonial ou projeto decolonial, de acordo com Mignolo (2007), manifesta uma antítese ao movimento da colonialidade e deve ser encarada como um “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (Mignolo, 2008, p. 249). Logo, esse movimento enfrenta a lógica montada da colonialidade visando a construção de uma sociedade que rompa com as bases epistemológicas modernas.

Do ponto de vista histórico e social, toda e qualquer relação que objetive a dominação do outro e mine sua existência há de se refletir sobre a expansão de saberes que orientam as formas de vida e suas particularidades. Assim, as construções democráticas devem ser elementos que clarificam estes saberes e fazem de nós agentes comprometidos com esta transformação. Animemos com a possibilidade de promover a criticidade, bem como as diversas formas de resistência frente aos mecanismos opressores. De certa forma, objetivar a horizontalização das relações nos espaços escolares é promover os diálogos decoloniais por meio da diversidade. Como afirma Catherine Walsh (2017, p. 14):

Para mí, las pedagogías decoloniales son todo esto: son los procesos y las prácticas que animan, provocan y hacen el caminar, luchar, preguntar y sembrar de vida en estos tiempos de guerra-muerte en que la colonialidad se reconstituye en el capitalismo global.

Conforme a autora expressa, os processos provocativos podem articular a sociedade, objetivando construir eticamente formas de resistência popular, retomando a leitura de mundo e fazendo com que ocorra a promoção consciente da criticidade. A construção de um diálogo pautado nestes conhecimentos mostra-se urgente para compreender que as interações concretizadas em nossas realidades resultarão em um processo que Freire (2000) denomina de emancipação.

Toda e qualquer luta que objetiva uma transformação social assume em sua expressão democrática a necessidade de tensionar os envolvidos neste processo, logo, essas possibilidades irão revelar por meio das práticas educativas as emancipações alcançadas. Neste caminhar desejoso de compreender além do que se sabe, é importante revisitar as propostas que objetivam uma educação docente disposta a conversar com as realidades presentes. A seguir, apresentaremos o contexto em que o trabalho de mestrado foi produzido e os dados que serão analisados.

Análise dos Dados

Os dados a seguir foram produzidos no ano de 2016, em uma escola de orientação bilíngue situada na Zona Norte da Cidade de São Paulo. As sessões reflexivas³¹ foram filmadas e transcritas com critérios preestabelecidos pelo grupo de pesquisa ao qual a professora-participante integrava.

Na dissertação, as análises foram realizadas por meio de categorias linguísticas filiadas à Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) Magalhães, 2006; Fidalgo, 2006. Para os fins deste artigo, as análises serão feitas ancoradas nos autores inscritos na premissa do “Giro Decolonial” apresentados na sessão de fundamentação teórica. No primeiro quadro, a pesquisadora-participante, Jaque, aborda a professora-participante Ana Lúcia a fim de analisar a atividade proposta pela educadora regente:

Quadro 1

Excerto de Sessão Reflexiva – Professora Ana Lúcia

Jaque26: E por que você acha que não conseguiu trazer? (Os elementos da história)
 Ana Lúcia26: É porque eu acho assim que falta um pouco, assim, de conhecimento da língua de sinais, um pouco não, eu acho que falta formação na língua de sinais.
 Jaque27: E como você pretende modificar isso? Você não pretende modificar isso? (...)
 Ana Lúcia27: Não, não é, não. Como eu disse lá na questão da formação, eu acho que é sempre um processo de estar mudando, de estar buscando, eu acho assim que buscar mais formação mais formação sempre, né? Eu posso aprimorar, posso enriquecer mais com certeza.

Fonte: Souza (2017, p. 157)

³¹ Sessão Reflexiva – tem um duplo papel de promover a(o)s professore(a)s um programa de educação contínua, bem como um contexto que permita a constituição de professores reflexivos e críticos quanto às suas práticas didáticas e quanto à aprendizagem dos alunos. O foco está em possibilitar a análise e a discussão crítica – desconstrução – de discursos, em contextos particulares de ação (Magalhães,] 2006, p.132).

De acordo com o que foi dialogado, Ana Lúcia elaborou uma aula para alunos surdos que envolvia a contação de história, entretanto, segundo a fala da própria professora, sua formação não lhe permite chegar ao seu objetivo, como podemos apreender no trecho *“eu acho que falta formação na língua de sinais”*.

A pesquisadora-participante, ao reconhecer o problema explanado pela professora, questiona-a por mudanças, porém, novamente, recebe uma reiteração da necessidade por mais formação, como pode ser observado no momento em que a educadora diz: *“Como eu disse lá na questão da formação, eu acho que é sempre um processo de estar mudando, de estar buscando, eu acho assim que buscar mais formação mais formação sempre, né?”*.

Tal postura dialoga com a necessidade em trazer os pontos de vista dos alunos e professores em consonância com o processo didático-pedagógico. Podemos visualizar mais concretamente o apontamento de Palermo (2019), visto que a própria professora tem uma percepção crítica de sua realidade, em outras palavras, ao considerar a decolonialidade, como explorado na fundamentação teórica, há o reconhecimento dos pontos a serem melhorados e, principalmente, uma vontade de mudança. Em todos os momentos desta fala, a professora-participante evidencia uma insatisfação pela prática devido à falta de aprendizagem/formação contínua.

Consideramos importante o diálogo colaborativo que permite à professora fazer uma crítica relacionada a sua prática. Esta atitude salienta um movimento de resistência da professora, já que mesmo estando em uma posição de poder em relação aos seus alunos, busca aprimorar a sua prática e suas habilidades para garantir aprendizagens significativas, sobretudo um conhecimento acessível para todos. No quadro consecutivo, outra professora-participante, de nome Maria, igualmente relata insipiência na formação específica em Língua de Sinais, como podemos observar:

Quadro 2

Excerto de Sessão Reflexiva – Professora Maria

Jaque14: É uma coisa que eu venho ouvindo, que as professoras dizer: “eu sei que vou dar conta”, fala mais um pouco deste “eu sei que vou dar conta” com qual sentido você fala isso “eu sei que vou dar conta”?

Maria13: No sentido de língua mesmo, de sinais, né? Porque, por exemplo, às vezes tem um texto que não é tão difícil, mas ele vai me jogar para eu ter que explicar, pra ter que pôr em prática sinais que talvez eu não domine, então talvez a dificuldade esteja em mim, né? De não dominar “também todos esses sinais na hora da contação de história, então assim, para também não deixá-los sem a vivência do livro eu tenho procurado coisas que sejam assim fáceis, que eu sei que na Libras vá ser compreensível e eu vou saber lidar com aqueles sinais.

Fonte: Souza (2017, p. 177-178)

A professora-participante responde à pergunta feita por meio de suas percepções, explicitando as dificuldades pessoais enfrentadas pelo conhecimento linguístico restrito para dar conta da atividade pedagógica, conforme destacado no quadro. Dessa forma, a docente, criticamente, reconhece onde está o possível problema de não dominar a língua “*então talvez a dificuldade esteja em mim, né?*” e, na sequência, expressa diferentes ações pedagógicas para efetuar o trabalho, como a escolha de materiais de nível básico para que os alunos tenham o acesso e a professora esteja confortável no seu exercício docente: “*então assim, para também não deixá-los sem a vivência do livro eu tenho procurado coisas que sejam assim fáceis*”.

Tais afirmações abrem lugar para um espaço reflexivo, principalmente acerca do papel do professor em sala de aula e em como o domínio do conhecimento interfere na prática docente cotidiana. Ao retomar o pensamento de Mignolo (2003), o poder e controle estão intrinsecamente ligados à colonialidade e o domínio do conhecimento se faz presente. Focalizando no excerto, a professora expressa que não domina profundamente a língua de instrução de seus alunos e opta, por essa razão, por livros fáceis. Relaciona-se esta afirmação ao conceito trabalho por Walsh (2017) sobre pedagogias decoloniais, no qual podemos identificar um rompimento com os desafios, ou seja, a professora não desafia os alunos e nem ela própria por conta da escolha dos materiais fáceis, afetando, assim, a “promoção consciente da criticidade” (Walsh, 2017), impactando na progressão e na articulação de atividades com elevados graus de complexidade.

Além disso, focalizamos também na falta de formação continuada que faz com que o professor dê aulas mais sucintas e aquém das capacidades intelectuais dos alunos, o que ficou enfatizado no excerto. Em virtude disto, podemos pressupor uma dupla exclusão, pois o sistema oprime o professor que, por conseguinte, oprime o aluno.

Nesta visão, considerando os avanços científicos na educação, modificou-se o pensamento relacionado ao papel do professor em sala de aula; este deixou de ser um mero transmissor de conhecimento (Freire, 2005) para um profissional que visa um conhecimento construído coletivamente. Na proposta realizada, foi-se trabalhado com a sessão reflexiva, na qual objetiva a reflexão da própria prática, além da horizontalidade da pesquisa, isto é, a pesquisadora-participante e a professora estão em níveis de igualdade, construindo e refletindo coletivamente, numa colaboração crítica. Esta nova construção do saber remete às características que a decolonialidade apresenta.

Walsh (2009) descreve que esta, juntamente com a interculturalidade crítica, se entrelaça em busca de um objetivo. Este objetivo pode ser compreendido como o anseio de articular a sociedade e construir eticamente os princípios sociais que podem transformar, resistindo às dominações de poder.

As atuações nos espaços escolares são desenhadas com os profissionais de maneira coadjuvante, no qual a educação docente é proposta em momentos formativos nem sempre alinhados aos interesses coletivos, almejando atender aos aspectos burocráticos. Logo, os discursos que circundam o universo profissional são os que esperam um profissional “acabado” e com convicções inabaláveis a respeito do fazer pedagógico.

Subsequentemente, temos mais um trecho da fala de Ana Lúcia e as possibilidades de formação em serviço:

Quadro 3

Excerto de Sessão Reflexiva – Professora Ana Lúcia

Jaque53: (...) Isso que a gente estava falando buscar formação, mas formação específica não tem e aí?
 Ana Lúcia53: E aí? Aí você tem que ver no dia a dia, né?
 Jaque54: O que te traz... Dia a dia onde ? Com quem?
 Ana Lúcia54: Com os pares avançados ((Olha intensamente para mim)) , com os alunos também, eles trazem algumas coisas que você pode se apropriar, né? (...)

Fonte: Souza (2017, p. 175)

No excerto em destaque, dando continuidade à proposta de construção coletiva, a pesquisadora-participante, Jaque, e a professora-participante constata a fragilidade da oferta de formação específica para contar histórias para Surdos. Todavia, ao ser questionada pela pesquisadora-participante sobre quem seriam essas pessoas que poderiam auxiliar nas demandas que se apresentam rotineiramente, Ana Lúcia percebe a oportunidade de recorrer aos colegas de trabalho e aos alunos.

Nota-se que a docente considera os múltiplos saberes com o objetivo de intensificar as compreensões abordadas em classe e oportunizar aprendizagens que levem ao desenvolvimento de seus alunos. Logo, este olhar rompe com a lógica de olhar para si com as pretensões de “deter o conhecimento para si”, como Freire descreve quando percorre aquilo que está contido na educação bancária, aquela que transmite e deposita no outro suas informações, desconsiderando sua trajetória de vida.

A resposta dada pela professora-participante pode ser compreendida por meio da seguinte citação de Boaventura Santos (2022, p. 59): “[...] A passagem de uma perspectiva monocultural para as ecologias, que implica aceitar e celebrar o desafio de lidar com a copresença de diversas maneiras de conhecer, de diferenças, reconhecimentos, de temporalidades etc.”. Reconhecer essa possibilidade é reconhecer que existem diversas maneiras de agir, ser e pensar. Logo, considerar trajetórias das vidas alheias é passar de uma lógica excludente e reverter a dominação colonial para a decolonialidade, propondo novas experiências e acessibilidade.

Na seção sucessiva, faremos uma proposta formativa que possa atender às necessidades apontadas pelas docentes e, ao mesmo tempo, visando contemplar a decolonialidade discutida no decorrer deste trabalho.

(Trans)Formar: Desenformar e FormarSER

Conforme as análises das falas das docentes demonstraram, a formação de professores em serviço, torna-se uma alternativa necessária para que estas possam se sentir mais seguras em suas práticas pedagógicas. Trabalhar em uma escola bilíngue para surdos vai além da proficiência em língua de sinais, pois o currículo pode ser engessado e reprodutor de desigualdades independentemente de ser uma escola regular ou não.

Pensamos, uma vez que a contação de histórias configura o mote formativo, em propor temáticas que dialoguem com temas caros às causas sociais, por meio da literatura. A seguir, detalharemos um dos diálogos formativos que poderiam ser propostos a partir de uma das maiores mazelas que o capitalismo produz: a fome. Tendo este início, ansiamos englobar questões políticas e lutas de resistência propondo a leitura da escritora brasileira Carolina Maria de Jesus e sua obra mais prestigiada “Quarto de despejo”.

Por ser mulher, negra, mãe solo de três filhos – José Carlos, João José e Vera Eunice –, pobre, favelada, pouco escolarizada, catadora de recicláveis, os predicados conferidos à Carolina retratam as desigualdades abissais produzidas socialmente. Entretanto, todas as dificuldades da vida não a conformaram: “A vida de Carolina era envolta por papéis, papéis que queimava para aquecer a casa no inverno, que vendia

para obter o próprio sustento e o da família, papéis que abrigavam sua escrita” (Surian, 2010, p. 81).

Era com lápis e papel na mão que Carolina se tornava poetisa, escritora de peças teatrais, memórias, letras de música e até provérbios. A mineira tinha fome de alimento para o seu corpo: “A tontura da fome é pior que o álcool. A tontura do álcool nos impele a cantar. Mas a da fome nos faz tremer” (Jesus, [1960] 2014, p. 44) e para a alma: “Todos têm um ideal. O meu é gostar de ler” (Jesus, [1960] 2014, p. 26).

Os atravessamentos de Carolina Maria de Jesus se entrecruzam com as opressões vivenciadas pelos Surdos, pelas professoras e suas famílias. Carolina não escrevia de forma padrão. Os Surdos brasileiros se comunicam em língua portuguesa, na modalidade escrita, e, muitas vezes, inúmeros anos de escolarização formal não permitem a eles alcançar a coesão textual de um ouvinte. Vale ressaltar que essa afirmação em nada tem a ver com déficit cognitivo, mas sim em decorrência das diferenças linguísticas, inclusive nas modalidades de expressão: a língua dos Surdos é viso-espacial e a dos ouvintes, oral-auditiva.

A escola tem como uma de suas funções o ensino de língua padrão; seria possível se formar por meio de um livro escrito “com erros” da norma culta? Seria possível ler o texto de um aluno em língua adicional (português) e valorizar a sua produção e motivá-lo a escrever?

O público atendido pelas escolas públicas é extremamente diversificado. Nas periferias, principalmente após o período mais crítico da pandemia de Covid-19 (2020-2021), muitos alunos e professores foram assolados pela solidão, pela miséria, pelo luto e pela fome. Através da obra de Carolina seria possível provocar reflexões sobre as diferentes maneiras de abordar em sala de aula esse assunto sensível, pensar as políticas públicas voltadas para a alimentação e a importância da alimentação escolar, principalmente para o público infantil.

Dentro de um projeto mais amplo, as formações poderiam contemplar diferentes suportes: como música, filmes, documentários, leituras de jornais e revistas para subsidiar as trocas de saberes, de maneira não hierárquica. Provavelmente, o grupo envolvido traria contribuições de aporte e ampliaríamos a teia de saberes.

Por mais que seja uma formação hipotética, consideramos que a construção coletiva, alinhada ao pensamento das causas sociais e considerando as realidades locais

e as dos partícipes seria uma maneira de (trans)formação alinhada à proposta de decolonização curricular.

Considerações Finais

Este artigo foi responsável por muitos momentos de estudo e reflexões valiosas para o grupo. Como estudantes e futuros docentes que trabalharão com formação de professores, o nosso olhar apurou-se para compreender a importância de pensar a partir da ótica dos oprimidos, encontrar fendas para que possamos erguer nossas vozes e sermos ouvidos, afetando e nos deixando afetar pelo compromisso de não compactuar com a neutralidade.

Referências

Adams, T. (2018). Sulear. Em D. R. Streck, E. Redin & J. Zitkoski (Orgs.). *Apresentação à Quarta Edição Revista e Ampliada: Dicionário Paulo Freire*. Autêntica.

Almeida, S. L. (2018). *O que é racismo estrutural?*. Letramento.

Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o Art. 18 da lei 207 nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 23 dez. 2005.

Fidalgo, S. S. (2006). *A linguagem da inclusão/exclusão social-escolar na História, nas leis e na prática educacional*, [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório PUC-SP <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13871>

Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora UNESP.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*, (44 ed.) Paz e Terra.

Jesus, C. M. ([1960] 2014). *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*. Editora Ática.

Krenak, K. (2019). *Ideias Para Adiar o Fim do Mundo*. Companhia das Letras.

Leal, F. G., & Moraes, M. C. B. (2018). Decolonialidade como epistemologia para o campo teórico da Internacionalização da educação superior. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(87).

Lei nº10.436, de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 25 Abr. 2002.

Magalhães, M. C. C. (2006). Questões de método e de linguagem na formação docente e sessão de análise de aulas na formação contínua do professor de inglês: uma organização discursiva emergente. Em M. C. C. Magalhães (Org.). *Pesquisa Crítica de Colaboração: Um percurso na formação docente*, (pp. 32-147). Ductor.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. Em S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Orgs.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, (pp. 127-167). Siglo del Hombre Editores.

Mignolo, W. D. (2003). *Historias locales/diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.

Mignolo, W. D. (2007). El pensamiento decolonial: Desprendimiento y apertura e un manifiesto. Em S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Orgs.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, (pp. 25-46). Siglo del Hombre Editores.

Mignolo, W. D. (2008). Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, 34, 287-324.

Mignolo, W. D. (2019). *A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir*. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand.

Miguel, L. F., & Biroli, F. (2014). *Feminismo e política: Uma introdução*. Boitempo.

Palermo, Z. (2019). Zulma Palermo: A opção decolonial como um lugar-outro de pensamento, [Entrevista concedida a T. Spyer, H. Leroy & L. Name]. *Epistemologias do Sul*, 3(2), 44-56.

Pennycook, A. (1998). A Linguística Aplicada nos anos 90: Em defesa de uma abordagem crítica. Em I. Signorini & M. C. Cavalcanti (Org.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*, (pp. 23-50). Mercado de Letras.

Quijano, A. (2005). *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. CIES.

Ribeiro, D. (2019). *Pequeno manual antirracista*. Companhia das Letras.

Sousa Santos, B. (2022). *Descolonizar: Abrindo a história do presente*, (L. R. Gil, Trad.) Autêntica; Boitempo.

Skliar, C. (2004). Uma perspectiva sócio-histórica sobre a Psicologia e a Educação dos surdos. Em C. Skliar (Org.) *Educação & exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial*, (pp. 75-110). Mediação.

Souza, J. G. (2017). *Sessões reflexivas sobre a atividade de contar de histórias para surdos: Contribuições para a ressignificação de práticas docentes*, [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Paulo]. Repositório UNIFESP <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/50889>

Surian, T. (2010). Alinhavando contextos sociais escritos: O ato de escrever e a leitura de si. Em M. R. R. M. Camargo, & V. C. C. Santos (Org.). *Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação*. Editora UNESP.

Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. Em V. M. F. Candau (Org.). *Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas*. 7 Letras.

Walsh, C. (2017). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: Luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Alter/Nativas.