

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

ALEXANDRE COUGO DE COUGO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MARCO DO PROJETO CIRANDAR:
MIRADAS E ESCUTAS DESDE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

RIO GRANDE/RS

2019

ALEXANDRE COUGO DE COUGO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MARCO DO PROJETO CIRANDAR:
MIRADAS E ESCUTAS DESDE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

Orientadora: Profa. Dra. Cleuza Maria Sobral Dias

Coorientador: Prof. Dr. Daniel Hugo Suárez

RIO GRANDE/ RS

Março/2019

Ficha catalográfica

C854f Cougo, Alexandre Cougo de.
A formação de professores no marco do Projeto Cirandar:
miradas e escutas desde a Educação Ambiental / Alexandre Cougo
de Cougo. – 2019.
192 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande –
FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental,
Rio Grande/RS, 2019.

Orientadora: Dra. Cleuza Maria Sobral Dias.

Coorientador: Dr. Daniel Hugo Suárez.

1. Formação de Professores 2. Pesquisa Narrativa 3. Projeto
Cirandar 4. Educação Ambiental 5. Relatos da Docência I. Dias,
Cleuza Maria Sobral II. Suárez, Daniel Hugo III. Título.

CDU 371.13

Dedico esta intensa e provocativa trilha de formação chamada tese à minha Mãe e ao meu Pai, meus declamadores do aprender à escuta, espíritos de profunda sabedoria, amorosidade e respeito para com à Vida e aos seres que a compõem, sem distinção.

Dedico também a todas as mulheres do mundo que, desde uma sabedoria ancestral que desconheço, mas venero, alimentam nossas moradas de sonhos e férteis fechos de cor e luz.

AGRADECIMENTOS

Sem música e sem poesia, meus agradecimentos brotam de um sem fim de lugares que agora, por estas horas, nascem de mim. Pudera eu ter sido mais fiel aos registros e menos confiante na memória e agora ter em mãos a larga escala de folhas de nomes, de gentes, de lugares, de sensações, de sabores que coubessem aqui. Pois há muito para caber aqui. Se cheguei até aqui foi porque sozinho não andei. E não foram poucos. Foram muitos, diversos, plurais, gritantes, suaves, pulsantes, visionários, reconfortantes, rebeldes. Todas as vozes eu reouço neste instante e, embora não as decifre todas e mesmo não as reconheça todas, saibam que inevitável e muito alegremente todas estão aqui, comigo, agora, nas palavras, nos silêncios, e têm o meu agradecimento.

Agradeço primeiramente a Deus pela energia vital, pelo caminho, pela incansável mostra da incompletude que sou. E o agradeço dia a dia pelos guias espirituais que me conduzem, me animam e me fazem alegrar e querer a vida e a possibilidade de aprender e recomeçar.

Agradeço infinitamente a minha Mãe e ao meu Pai, que não puderam estar aqui agora, mas estão. Eles sempre estão... a minha gratidão a cada respirar.

Ao Leandro, meu companheiro, meu amor de transcendência, de compreensão, de cuidado. Como seriam as luas sem você? Agradeço por me acarinhar na angústia, para não a fazer solitária; por me tirar da escrita e me convidar ao mundo; por me fazer ver a vida para além de uma dada objetividade que teimo instaurar. Dormisses nas minhas ausências e mesmo assim me amasses. És porto e és água... uma poesia salobra, como as que molharam um dia os nossos pés, juntos...

Aos meus irmãos o agradecimento pelo companheirismo fiel e por me ensinarem o sentido de amor e de família. Ao Marino, pela calma. Ao João, pela festa. À Marta, pelo afeto maternal. À Bere, pela amizade. Ao André, pela sinceridade da irmandade. À Bere e ao André, sem dúvidas, também o meu agradecimento infinito por toda a logística e a tranquilidade organizacional de um doutorado cursado, parcialmente, também fora de Rio Grande... a vocês a certeza da gratidão pelo muito do desenvolvimento deste trabalho.

À minha grande família, meus agradecimentos pela compreensão, palavras de amor e carinho, abraços apertados, chimarrões com pipocas, praias, sopas com vinho, churrascos e, ainda, o entendimento nas tantas vezes em que fui ausência. Obrigado aos meus cunhados e cunhadas, sobrinhos e sobrinhas, tias e tios, primas e primos. A vocês agradeço essa alegria de

poder fazer parte de um grupo que se ama, com toda a nossa incontável pluralidade. Alex, Ana, Andressa, Cris, Delair, Failinho, Failon, Gabriel, Gabriela, Janaina, Joãozinho, Júnior, Kaká, Lara, Lidi, Lorena, Luciano, Mailon, Mariana, Marinho, Mário, Natan, Rafa, Rhayssa, Thainara, Vagner, Vanessa, Wallentyna, e a muitos outros: Valeu por tudo, sempre!!!

À família que também me adotou em carinho e amor, um muito a agradecer pelos sabores, saberes, lutas e sonhos que brotarão ainda mais... na continuidade. À Alvina, ao Valter, ao Leonardo, à Lacy, à Thainara, à Fátima, ao Jair, à Katia, e a muitos outros, o meu sempre muito obrigado.

Agradeço aos meus afilhados por viverem as minhas ausências e, mesmo assim, me encherem de carinho. Gratidão à Cris, à Natiele, ao Júnior, à Olga e a Wallentyna, sempre.

Aos meus amigos irmãos, de perto e de longe, do mar ou do rio, mas todos cheios de carinho, eu agradeço pelo compartilhar da vida e pela liberdade e doçura com que vamos aprendendo e vivendo uns com os outros. Em Rio Grande, o ombro a ombro com a Sabrina, o riso do André, o companheirismo da Andréa, a entrega plena da Renata, a cumplicidade com a Daiane, o acolhimento do Paulo, o desejo da Lucinha, o café afetuoso da Arlete, a alegria da Gorete, o questionamento da Vany, o cuidado da Ângela e a felicidade radiante do Augusto. Em Corumbá, o amor protetor da Soraia, o carinho sem medidas da Antônia, a vontade de festa da Dania e a sensibilidade da Drielly. No mundo, a necessária rebeldia do Gustavo, os beija-flores da Leane, o encontro de carinho e proteção com a Sílvia, a troca com o Rafael e a admiração da luta com o Maisson.

Aos meus colegas do CPAN, agradeço pela sempre disponibilidade em dialogar e me ajudar a sobreviver aos momentos mais duros e a compartilhar os mais alegres. Obrigado ao Campus do Pantanal – CPAN e à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, instituição em que trabalho com felicidade e carinho, pela possibilidade de liberação por dois anos para que pudesse cursar as disciplinas e viver os estudos do doutorado. E um obrigado especial aos colegas que nestes dois anos de afastamento para estudos, e nos dois anos em que estive trabalhando e cursando o doutorado, seguraram comigo todas as adversidades e buscaram me deixar, seja por uma palavra ou por um gesto, melhor. Obrigado Márcia, Edgar, Carol, Dimair, Edelir, Érika, Nicole, Hellen, Fabiano, Daiani, Fabrício, Bárbara, Mônica, Anamaria, Andressa, Jorge, Cláudia e Aguinaldo.

Agradeço também aos estudantes do Curso de Pedagogia do Campus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, do ontem e do hoje, por todas as trocas,

reconhecimentos, abraços e aprenderes coletivos. Vocês foram e são muito presentes nas minhas trilhas de formação docente.

Ao querido grupo de colegas e professores do CEAMECIM, meu muito obrigado. Com vocês aprendi o que é ser grupo e a sentir uma saudade imensa das sextas-feiras à tarde. Gratidão Ana Laura, Aline, Patrícia, Dani, Daner, Bruna, Robson, Márcia, Diana, Valmir, Moacir e Cleiva.

Aos meus amigos desde a Argentina, com uma saudade por vezes apertada das *calles* guturais e das gentes que lá conheci, minha gratidão. À Juliana, amiga de todas as horas, de todas as bibliotecas, igrejas, cafés e feiras e, de estudos e conversas longas de orientação, e ao seu companheiro Carlos, amigo por extensão e de papos de muitos saberes. Aos amigos da SIGLA – *Sociedad de Integración Gay Lésbica Argentina*, nas ações da oficina de *Arte y fotografía Arte Mutante*, com Raúl, Luz, Ángel e outros. À Maria, estudante espanhola companheira de estudos a às colegas do Grupo Memória Docente e Documentação Pedagógica da Universidade de Buenos Aires, Paula, Augustina, Gladys e Cecília, também o meu muito obrigado.

Ao Programa de pós-Graduação em Educação Ambiental por me permitir este mergulho por mais uma vez, e por todos os professores que conheci, por sua entrega e comprometimento e, sobretudo, por sua esperança e luta alimentada diariamente no diálogo e na rigorosidade na produção de saberes e solidariedades.

Obrigado a todos os Cirandeiros de tantos anos de formação em rodas, que me ensinaram o sentido de desejar ser comunidade e querer construir efetivamente esse sonho. Aos cirandeiros que estão comigo nesta pesquisa e que gentilmente autorizaram o diálogo de estudos desde os seus relatos, minha eterna gratidão. Por respeito ao sigilo dos nomes, aqui eu não os estou citando, mas os sentimentos não precisam ficar guardados, então lhes digo: obrigado pela alegria manifesta; obrigado pelo respeito à educação; obrigado pela esperança e sonho; obrigado pelo estudo rigoroso; obrigado pelo sentimento de partilha; obrigado pela escrita reflexiva; obrigado pelas práticas sensíveis e inovadoras; obrigado pelo desejo à formação; obrigado, muito obrigado por comigo partilharem a experiência e a existência.

Agradeço à Professora Diana que contribuiu muito ao desenvolvimento do estudo, mas que por um motivo lindo e radiante, a sua maternidade com a chegada da Aurora, não pode se fazer presente. Agradeço a gentileza, a disponibilidade e a abertura ao diálogo da Professora Elena, que aceitou o convite à participação nesta avaliação de tese. E também agradeço muito à Professora Carmen, alguém que poderá se passar muitos anos, mas que me estará sempre

presente na lembrança dos seus ensinamentos, seja em Rio Grande ou em Tilcara: Professora, com você eu aprendi um pouco mais sobre a paz.

À professora Elisabeth, eu agradeço intensamente a suavidade com que me recebeu nos momentos mais turbulentos e à forma como encaminhou palavra por palavra para me levar de um universo duro e nublado a um outro lugar, um outro universo, muito mais ensolarado, potencialmente belo e esperançoso. Obrigado por me educar em meio aos sorrisos. À senhora, por seu amor à docência, minha professora, também dedico esta tese.

Ao professor Daniel um fraterno agradecimento por ter me acolhido em Buenos Aires e por ter me escutado por tantas vezes, e por outras, me fazer escuta. Agradeço às tardes e noites de orientações, conversas longas regadas a mates, músicas, histórias de filmes, lembranças de literaturas e muitas narrativas. Agradeço por feliz e poeticamente ter um dia recebido a orientação firme, em meio a uma não-escrita: “vai para a Corrientes, vai ao teatro, caminha na rua.” Professor, obrigado por me ajudar a compreender a importância do vento no rosto, da película, do café na esquina, da caminhada nas ruas para que eu compreenda que a formação também aí está.

À Professora Cleuza, eu agradeço por me receber. Uma, duas, tantas vezes. Mesmo nos temporais, me deixava entrar em sua vida. Mesmo com as noites se anunciando sem estrelas, eu era sempre recebido a entrar. Cleuza, obrigado por seres exatamente como és: uma mulher de força, inteligência, coragem e destemor, mas sobretudo, profundamente sensível e humana. Também a ti esta tese é dedicada, pela educadora de coração pulsante e pela mulher que ama e faz o mundo incansavelmente. Obrigado, minha orientadora e amiga!

E um agradecimento muito especial à Professora Maria do Carmo. O que eu poderia dizer à Maria? Primeiramente, gratidão... multiplicada por sete, por que sete é um número muito bom. Gratidão por ter me apresentado ao Cirandar, ter me convidado e confiado ao Cirandar e, por fim, ter me falado, enquanto agachado estava ao pé de uma mesa de almoço – do Cirandar – para pesquisar a história de formação desta roda que se iniciou e, como um redemoinho, não cessou. Segundamente, gratidão por não apenas me chamar a esta pesquisa, mas me fazer compreender que estava comigo nela e que não largaria a minha mão, porque não podemos soltar às mãos daqueles que conosco caminham por esta vida e compartilham esperanças. E assim você fez, e me trouxe até aqui, sempre conversando, me chamando pra realidade, ironizando minhas também ironias, metaforizando minhas não metáforas, e me apoiando e instigando a ser mais, por mim e por outros. A tese também está dedicada a ti, Maria, pela inspiração de profissionalidade e humanidade que fazes brotar sempre em mim. Obrigado.

Gratidão ao Universo, à vida, e a Todas e Todos!

“Janela sobre o mar

Não está cravado num lugar. As montanhas e as árvores têm o destino na raiz; mas o mar foi, como nós, condenado à vida vagabunda.

Ares marinheiros: nós, homens da costa, fomos feitos de mar, não apenas de terra. E sabemos disso muito bem, mesmo que a gente não saiba, quando vamos navegando na maré das ruas da cidade, de café em café, a través da bruma viajamos rumo ao porto ou ao naufrágio que espera por nós nesta noite”.

(GALEANO, Eduardo, 1994, p. 117)

CARTA DE APRESENTAÇÃO

O presente texto de tese de doutorado em Educação Ambiental que tem como título “A formação de professores no marco do Projeto Cirandar: miradas e escutas desde a Educação Ambiental” se propõe a uma conversação narrativa sobre a formação de professores que se anuncia através da produção de relatos escritos de estudantes e educadores de diferentes espaços pedagógicos envolvidos em uma ação – Projeto Cirandar: rodas de investigação desde a escola – que assume a perspectiva da formação acadêmico-profissional (DINIZ-PEREIRA, 2008).

Para esta construção investigativa e para a exposição dos resultados desta pesquisa narrativa, o autor assume uma linguagem que transita pelas vias acadêmicas e literárias, fazendo uma escolha pelas metáforas, por vezes, e também por um caminho densamente autobiográfico no modo de narrar e se narrar. Para isso, acreditou e apostou em um trabalho de conversação com diferentes autores tecido, sobretudo pelos encontros, dúvidas, preocupações e curiosidades que surgiam no decorrer do processo investigativo. Neste movimento de construção, se transitou por saberes de autorias e estudos da fenomenologia, da hermenêutica, do universo autobiográfico, da Educação Ambiental e da formação de professores e, antes de qualquer engessamento acadêmico, a opção – epistemológica, política e pedagógica – desta tese partiu da compreensão do diálogo e da escuta como motores de todo o desenvolvimento do estudo.

Objetivamente, a pergunta que guiou esta pesquisa se constituiu em: Como é que isso se mostra: a formação de professores no marco do Projeto Cirandar? Para a postulação de respostas, elaborou-se alguns objetivos, sendo que o primeiro e geral deste estudo busca compreender a configuração da formação de professores no marco do Projeto Cirandar – rodas de investigação desde a escola em diálogo com o campo da Educação Ambiental. Além deste objetivo geral, também foram elaborados os seguintes objetivos específicos: entender a historicidade da ação do Projeto

Cirandar como movimento de formação; desenvolver o diálogo de aproximação entre as reflexões e compreensões do campo da Educação Ambiental e da formação de professores; e potencializar as constituições autobiográficas e autoformativas a partir da experiência de formação do investigador.

Desta forma, a partir de um conjunto de mais de 90 relatos de formação acadêmico-profissional construídos no espaço de ação do Projeto Cirandar no ano de 2015, passaram a compor o corpus deste estudo 28 textos autorizados pelos respectivos autores. A processualidade de leitura deste conjunto se mobilizou desde a pergunta da pesquisa e possibilitou o exercício de redução fenomenológica no intento de possíveis respostas dialogicamente trabalhadas na conversação em andamento.

Deste conjunto de textos, e após a constituição de leituras atentas, apontamentos e reflexões escritas a partir do encontro com cada relato, foram destacadas marcações de compreensão extraídas diretamente dos textos em estudo. Estas marcações possibilitaram a retomada da leitura dos relatos em sua totalidade e, da mesma forma, em suas marcações. A partir deste movimento de leitura, foi possível a identificação de 125 nuances de formação, as quais indicavam entendimentos advindos do exercício de análise que se construía junto a cada relato. Com a elaboração das nuances de formação, o exercício interpretativo passou a ser desenhado através da aproximação e distanciamento entre as mesmas, problematizado pela curiosidade matriz desta investigação.

Sendo assim, como resultado desta mobilização, foi possível a confluência de nuances e, com esta, a constituição de cinco nós integradores, os quais envolvem sentidos que dialogam a formação de professores no marco do Projeto Cirandar. São estes: 1. Comunidades de formação de professores; 2. Lugares da/em formação de professores; 3. Tempos de vida em/na formação de professores; 4. Escritas em formação de professores; e 5. Autorias e criações na/da formação de professores. A partir desta construção reflexiva, foi possível perceber que a tese desta pesquisa mostra

que a formação de professores desde o Projeto Cirandar se compreende na dialogicidade de grupos, lugares, tempos, escritas e invenções da docência.

Por fim, o convite e o desejo a uma dialógica e aprendente leitura.

RESUMO

A tese “A formação de professores no marco do Projeto Cirandar: miradas e escutas desde a Educação Ambiental” parte da compreensão da importância dos movimentos de rodas de formação de professores na dialogicidade com a Educação Ambiental. A partir dessa processualidade o problema da pesquisa se centra na seguinte pergunta: Como é que isso se mostra: a formação de professores no marco do Projeto Cirandar? O objetivo desse estudo consiste em compreender a configuração da formação de professores no marco do Projeto Cirandar – rodas de investigação desde a escola em diálogo com o campo da Educação Ambiental. Enquanto escolhas e caminhos metodológicos, a investigação se revela enquanto uma pesquisa narrativa que também estabelece conversações com autores e estudos da fenomenologia, da hermenêutica, do universo autobiográfico, da Educação Ambiental e da formação de professores. O corpus deste estudo é composto por 28 relatos da docência produzidos na formação acadêmico-profissional do Projeto Cirandar no ano de 2015. O trabalho de estudo dos relatos partiu de uma leitura atenta dos mesmos guiada pela pergunta da pesquisa e, desde esta, o registro de diferentes marcações de compreensão extraídas diretamente dos textos em análise. A partir da continuação da leitura dos relatos e das marcações de compreensão se chegou a 125 nuances de formação, indicativas do exercício compreensivo. O processo de aproximação interpretativa destas nuances possibilitou a constituição de cinco nós integradores que respondem a provocação da questão investigativa: 1. Comunidades de formação de professores; 2. Lugares da/em formação de professores; 3. Tempos de vida em/na formação de professores; 4. Escritas em formação de professores; e 5. Autorias e criações na/da formação de professores. Por fim, foram produzidas sete cartas de formação enquanto exercícios de um dizer interpretativo. Da mesma forma, a tese desta pesquisa mostra que a formação de professores desde o Projeto Cirandar e em diálogo com o campo da Educação Ambiental se compreende na dialogicidade de grupos, lugares, tempos, escritas e invenções da docência.

Palavras-Chave: Formação de professores; Pesquisa Narrativa; Projeto Cirandar; Educação Ambiental; Relatos da docência;

RESUMEN

La tesis "La formación de profesores en el marco del Proyecto Cirandar: miradas y escuchas desde la educación ambiental" parte de la comprensión de la importancia de los movimientos de ruedas de formación de profesores en diálogo con la educación ambiental. A partir de esa procesualidad, el problema de la investigación se centra en la siguiente pregunta: ¿Cómo es que esto se muestra en la formación de profesores en el marco del Proyecto Cirandar? El objetivo de este estudio consiste en comprender la configuración de la formación de profesores en el marco del Proyecto Cirandar - ruedas de investigación desde la escuela en diálogo con el campo de la educación ambiental. En relación con las opciones y los caminos metodológicos, la investigación se desenvuelve como una investigación narrativa que también establece conversaciones con autores y estudios de la fenomenología, la hermenéutica, el universo autobiográfico, la educación ambiental y la formación de profesores. El corpus de este estudio está compuesto por 28 relatos de la docencia producidos en la formación académico-profesional del Proyecto Cirandar en el año 2015. El estudio de los relatos partió de una lectura atenta guiada por la pregunta de la investigación y, desde ésta, el registro de diferentes marcas de comprensión extraídas directamente de los textos en análisis. A partir de la continuación de la lectura de los relatos y de las marcas de comprensión se llegó a 125 matices de formación, indicativos del ejercicio comprensivo. El proceso de aproximación interpretativa de estos matices posibilitó la constitución de cinco nudos integradores que responden a la provocación de la cuestión investigativa: 1. Comunidades de formación de profesores; 2. Lugares de la / en formación de profesores; 3. Tiempos de vida en / en la formación de profesores; 4. Escrituras en formación de profesores; y 5. Autorías y creaciones en la formación de profesores. Por fin, fueron producidas siete cartas de formación mientras un dicho interpretativo. De la misma manera, la tesis de esta investigación muestra que la formación de profesores desde el Proyecto Cirandar y en diálogo con el campo de la Educación Ambiental se comprende en la dialogicidad de grupos, lugares, tiempos, escrituras e invenciones de la docencia.

Palabras clave: Formación de profesores; Encuesta Narrativa; Proyecto Cirandar; Educación ambiental; Relatos de la docencia.

ABSTRACT

The doctoral dissertation “Teacher Education on the threshold of the Cirandar Project: looks and hearings from the perspective of Environmental Education” is triggered by the comprehension of the importance of movements carried out by groups of Teacher Education in dialogicity with Environmental Education. Based on this procedural, its research question is: How does Teacher Education show itself on the threshold of the Cirandar Project? This study aims at comprehending the design of Teacher Education on the threshold of the Cirandar Project – school investigation groups that keep a dialogue with the field of Environmental Education. Regarding methodological choices, the investigation becomes a narrative research which also establishes conversations with authors and studies of Phenomenology, Hermeneutics, the autobiographic universe, Environmental Education and Teacher Education. The corpus is composed of 28 reports of teaching experiences which were produced throughout academic-professional development at the Cirandar Project in 2015. In order to carry the study of the reports, they were attentively read, guided by the research question. Then, different stances of comprehension, which had been directly extracted from the texts, were registered. This process led to 125 nuances of Teacher Education which indicated the exercise on comprehension. Their interpretative approximation enabled the constitution of five integrating knots that answer the provocation of the investigative question: 1. Communities of Teacher Education; 2. Places of Teacher Education; 3. Life time in Teacher Education; 4. Writings in Teacher Education; and 5. Authorship and creation in Teacher Education. Finally, seven letters were written as exercises on interpretative expression. The thesis of this research shows that Teacher Education in the Cirandar Project, which keeps a dialogue with the field of Environmental Education, comprehends the dialogicity of teaching groups, places, times, writings and creations.

Key words: Teacher Education; Narrative Research; Cirandar Project; Environmental Education; Reports of Teaching Experiences

Sumário

1. PRÓLOGO... A LEVEDURA DA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE UM REMETENTE EDUCADOR AMBIENTAL EM CONSTITUIÇÃO	18
2. A HISTÓRIA EM VIAGENS: EXISTÊNCIA, EXPERIÊNCIA E NARRAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE UM ESTUDO	37
Corumbá: porque a tese nasce na docência	39
Rio Grande: por que a tese encontra o Cirandar	41
Buenos Aires e Tilcara: porque a tese encontra a experiência	45
Corumbá: por que a tese volta ao casulo	53
3. CEVANDO RODAS E CUIAS: O CIRANDAR, OS MATES E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS CIRCULARIDADES DA FORMAÇÃO HUMANA	59
O giro inverso da Ciranda que me desfez: provocações para os sentidos de uma Educação Ambiental	61
Cirandar 2015... as cirandas na Lua e a narrativa enquanto experiência	78
4. ESTRADAS SONHADAS, PARTILHADAS E VIVIDAS: AS TRAVESSIAS SIMBIÓTICAS DE FORMAÇÃO COSTURANDO UM HORIZONTE DE ESTUDO	83
5. PELÍCULAS, NUANCES, CORES E LINHAS... ARTESANIAS ESCRITAS DO ESTUDO NA COMPOSIÇÃO DE NÓS INTEGRADORES	94
A constituição de nós integradores: um exercício de aproximar, distanciar e trançar nuances de formação	103
1. Comunidades de formação de professores	103
2. Lugares da/em formação de professores	108
3. Tempos de vida em formação	114
4. Escritas em formação de professores	119
5. Autorias e criações na/da formação de professores	126

6. PROSAS CIRANDEIRAS... OU CARTAS PLURAIS POR ENTRE OS DIÁLOGOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	136
Carta 1 – Corumbá, MS, em uma tarde/noite de vizinhos festeiros no verão de 2019.....	139
Carta 2 – Corumbá, MS, em uma madrugada de céu nublado no verão de 2019.....	140
Carta 3 – Corumbá, MS, madrugada de receios no verão de 2019.	141
Carta 4 – Corumbá, MS, uma manhã com ventos no verão de 2019.	142
Carta 5 – Corumbá, MS, em uma madrugada com dores no verão de 2019.	142
Carta 6 – Corumbá, MS, madrugada de folia no verão de 2019.	143
Carta 7 – Corumbá, MS, manhã de um sábado de verão de 2019.....	144
7. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	145
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICES.....	157

1. PRÓLOGO... A LEVEDURA DA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE UM REMETENTE EDUCADOR AMBIENTAL EM CONSTITUIÇÃO

Logo que sai de casa – saudoso lar em que vivia com meus pais e irmão - e me fui aventurar no mundo, sentia que precisava dominar as questões mínimas da sobrevivência encarnada e, entre elas, o ato de cozinhar foi sem dúvidas o primeiro e o mais desejoso. Neste atrevimento necessário, muitos erros foram cometidos, muitos exageros ou lambanças literais se fizeram, mas também muitos sabores, cheiros e combinações foram descobertas e que me dotaram da vontade de sempre querer mais nestes campos das intuições e invenções culinárias. Aliás, sabores e saberes têm muito mais em comum hoje para mim do que poderia supor naqueles antigos tempos. Os temperos começavam a me provocar cada vez mais, como uma polvorosa, e neles eu viajava aprendendo a dedilhar criações.

Ainda assim, havia algo que me fazia salivar e que, infelizmente, ainda não sabia os caminhos para a sua plena construção: o pão. Sim, um saboroso e expressivo pão caseiro! Pensava, claro, naquele mais latente na memória: o pão com torresmos feito pela minha mãe, aquele que saía quentinho do forno à lenha e era saboreado com margarina levemente derretendo. Eu me pergunto se há algo que combine mais com um bom café preto?! Creio eu, em minha compreensão regada de infância, que não. Foi assim que decidi que precisava continuar tentando quantas vezes fossem necessárias, e olha que já se iam muitas, fazer um pão minimamente gostoso, que embora eu soubesse que jamais iria se comparar com os feitos pela minha amada mãe, seria ainda um bom pão. E aí que, em muitos deslizos e frustrações momentâneas, descobri a importância da levedura.

Um pão é feito de farinha, gordura, água, pouco sal, pouco açúcar e fermento biológico. Um pão também é feito de muita mão, muito braço no sovar e muito abraço no carinho desejado, na conversa desenhada com a massa, e bem sei também que algumas pessoas dedicam-lhe algumas orações, pedidos leves para que o alimento se faça. Eu, afoito, pulava algumas destas etapas e o pão não crescia, não levedava, e eu me desfazia junto com ele. No fundo, a levedura é a mostra de que o pão está pronto para ser cozido, de que os seres unicelulares que lhe agiram já fizeram seu trabalho e se alimentaram, e que agora já podemos atuar com a nossa alimentação. Círculos de vida... círculos de finitude. Aprendi só um pouco mais sobre este fazer, o qual ainda muito preciso aprender, quando respeitei os tempos e os ritos da levedura que, por mais que me houvessem indicado, eram muito singulares do lugar que me encontrava, das mãos que tocavam a massa, da amorosidade devotada ao ato.

Tal como a feitura do pão, também assim percebo o exercício que aqui se principia. Tempo, toque e amorosidade são essenciais à escuta e à escrita de uma experiência de formação para quem revive e ressignifica a sua ação. Como as leveduras tomadas no cuidado da espera, tentei reconstruir em um passo a passo desencontrado por idas e vindas, sonhos, descobertas e saudades uma carta dialógica onde eu pudesse me encontrar e me perder jaz como um remetente.

A minha carta, minha primeira necessidade deste registro narrativo formativo, partiu de mim para dois outros humanos, um homem e uma mulher, com a vontade de lhes contar sobre a experiência de formação que vivi e aprendi, ressignificando tantas margens e potências, desde aquele guri até o Eu que escreve nesta carta-início. Escolha inexplicável, escolha única, a carta que lhes entrego agora é dirigida ao meu Pai e a minha Mãe, ao Joca e a Nelci, na certeza de que serei escutado.

Corumbá, alguns dias de inverno que me são diferentes, em junho e julho de 2017.

Queridos e amados Pais,

Os dias e noites passam e vão levando consigo tantas coisas, tantos ventos soprando e desfazendo nuvens e desfazendo castelos e curvas e soando um som leve, cantante, mas sempre presente. Os dias e noites passam e me transpassam gostos de vida e gostos de morte, gostos de lua e de saudades que ficam, que iluminam e fazem sentir no meu físico a presença da ausência, o fio que une o que sempre está e estará: vocês dois aqui, comigo, nesse som que jamais cansarei de ouvir no vento. Vocês, os dois... minha vida inteira, ao vento.

Escrevo para lhes contar “como vivi... e tudo o que aconteceu comigo” (BELCHIOR, 1976), ainda que seja uma falácia, pois me encaro e só me vejo sabendo pouco, muito pouco, do que dimensiono como tudo, por isso relativizo e pondero – já principiando minha total incompletude. Aliás, é a partir da leitura de Paulo Freire (2001, p. 55), a quem um dia aprendi a ler e ainda hoje continuo aprendendo, que compartilho esta ideia de que “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”. E vocês não imaginam como esta inquietude tem me feito inquietar! Sei que em muitas das vivências vocês dois estiveram

lado a lado, ou como um dia me cantou Ramil (1987), “ombro no ombro”, loucos de cara, sumindo no mundo, comigo. Ainda assim, quero lhes contar como senti e como agora eu sinto cada uma destas passagens atravessadas na minha vida, porque é assim que as miro: flechas desconexas que me atingiram em diferentes pontos e me fizeram um outro permanente de quem um dia fui. Aliás, quem fui eu, meus Velhos? Quem fui ao ponto de me tornar o que sou?

Aquele menino que sonhou desde a infância ser professor agora o é. De fato, já há alguns anos me embrenho por estes campos nutridos da docência e me interrogo sobre os fazeres que me envolvem. Me apaixono quase sempre, e só digo quase porque, às vezes, tomo sobre as angústias de um cotidiano mais duro que impede as felicidades e, as impedindo, me faço limite. Ser humano também é não ser sempre tão convicto, não é mesmo? E aí, como aprendi com vocês, nada de parar ou desistir e, pensando assim, a esperança volta alucinante e desfaz a tristeza, desfaz os limites e alarga o que parecia determinado e fechado, mesmo que tudo isso se faça circularmente... ou seria uma contundente espiral de mim mesmo?

Agora, eu preciso confessar: tenho dito muito mais que estou professor do que afirmando que o sou. Estar professor tem me permitido a liberdade de acreditar que estou fazendo algo que eu gosto e que, sobretudo, contribui de alguma maneira para com as outras pessoas, para o mundo, para a vida em sua plenitude e aqui não explicada. Deixar de ser professor para fazer outras coisas que caminham neste mesmo sentido de entrega pode ser uma correnteza futura, uma vazante agora não projetada, mas que existe como qualquer outra possibilidade na amplitude da condição de se estar vivo. Só não quero e não posso me autodefinir de forma fechada e apologética, quase vocacionada e sacerdotal. Isso, definitivamente, não. Mãe e Pai, meu sonho sempre foi bastante real no limbo das possibilidades, mas foi calcado de intensa e necessária formação deveras provocada por muitos fechos de gentes, inquietações, medos, diálogos, sensações e ritos, as experiências que me lançaram longe da certeza do devir, mas cheio de esperança, coragem e alegria, sobretudo no agora por compartilhar esta escrita com vocês. E acreditem, como este compartilhar se faz necessário e transforma(dor).

Escrevo e penso, saudosamente, em uma infância num pátio de alguns concretos e muitas areias e capins, todos devidamente plantados ou construídos por mãos habilidosas, às vezes, calejadas dos pesos do mundo, às vezes, rasgadas pelo branco do cal que corta e sangra. Pai, penso sempre nas suas mãos que de tão ásperas na minha infância, daquelas marcas do trabalho sem fim, se fizeram macias e vagas naquele tempo quando te perdia, pouco a pouco. Mas ainda hoje gosto de sentir a areia e a grama que me remetem a sentidos de ligação com algo para além desta feitura cinza que fomos impetrados a chamar de lar. Nas minhas

lembranças, nosso lar sempre teve mais, muito mais do que cinza. Nosso lar tinha essa convicção de um trabalho constante e desmedido que servia de sustento necessário as nossas vontades, mas também um outro de igual teor que se encarregava de uma certa organização interna, de constituição de família, cumplicidade e carinho mútuo representado em múltiplas tarefas divididas, do pão à lenha, do estudo à segurança, com a vida de cada um de nós sempre presente e partilhada.

Confesso, meus Velhos, que nunca houve nenhum outro lugar tão seguro e tão farto em mutualidade quanto na casa que vocês construíram e que hoje, ainda lentamente me distanciando dela, percebo como me fiz e me faço nesse mundo de saberes que aprendi. A Educação Ambiental que eu reconheço e que me envolvo porque me abriga em sentidos, muito emerge destes cantos sonoros que vocês nos ensinaram a escutar e assobiar... a paz e o amor animados a querer dividir com os outros e a também reinventar junto com estes outros, numa solidariedade infinita.

Ser professor, ou a vontade de o ser, nascia também nestes preâmbulos de fazeres e viveres da criança em um mundo que descobria, um mundo imediato embebido levemente desta ainda turva compreensão das relações entre humanos e mundo e humanos entre si, que ainda agora só rascunho entender. A escola por excelência, muito antes de existir de fato em minha vida como presença diária, já existia em discursos e invenções de outros tantos e em minhas criações discursivas também. Poderia ter sido muito diferente, poderia ter sido exatamente assim, mas o certo é que quando me lanço para aqueles tempos eu acabo por me compreender dentro de um contexto onde a ideia de escola e de toda a organização e cultura que a envolve – historicamente – estava consolidada, amarrada no ritmo e movimentos da família que me alimentava em vida, a família que vocês construíam e me envolviam.

Quando cheguei àquela casa já havia, além de vocês, mais quatro moradores – meus quatro irmãos mais velhos – que com uma diferença que variava entre 17 e 11 anos para mim, o recém-chegado, estavam em pleno vapor nas suas usuais vivências com livros didáticos, uniformes, cadernos, pastas, provas, colegas, professores, amigos, namoros, aprovações e reprovações. Mesmo sem entender muito destes traquejos do cotidiano, comecei a fazer gosto pelas imitações e criações daquele universo. Não recordo dos tempos de aula do Marino, talvez por ser o mais velho, mas apenas de sua farda do quartel. Aliás, essa relíquia ficou por muitos anos em diferentes armários de nossa velha casa, mas nunca me interessei por ela. Pra ser sincero, nem o quepe me instigava, mas isso eu não sei explicar objetivamente o porquê, mesmo depois de ter ouvido tantas boas histórias de quartel contadas por você, Pai. Talvez, sei lá,

porque eu também lembro muito dos conselhos da Mãe, os quais sempre me levavam para bem longe deste mundo. Lembra, Mãe?!

Do João, o segundo, sempre cheio de livros de todo o tipo, me fartava com os gibis coloridos e me atiçava os de faroeste, cheio de letras que não entendia, mas que serviam para algum volume quando na hora de brincar. Penso hoje que livros realmente são bons para volumes, até o dia em que ganham vida própria e pernas e nos devoram com seus enigmas e provocações. Do João também aprendi a mexer nos discos e a ficar curioso com as músicas e com a poesia simples que me fazia pensar... e como foi e é esteticamente bom poder pensar.

Das mãos da Marta, irmã mais velha e madrinha, ganhava lápis e canetas coloridas e também alguns cadernos. Como era o caçula e bastante mimado, também podia mexer em suas pilhas de livros das coleções Sabrina, Bianca e Júlia. Nestes livros, também não havia leituras ainda, mas muito manuseio e invenções. Anos depois, quando a leitura das palavras já era parte do meu cotidiano, lembro de ter lido um romance inteiro, fascinado pelos encontros e desencontros entre a massagista e um jogador de uma equipe de futebol suíça – uma história de amor na neve dos alpes – embora nem de longe sonhasse onde ficava mesmo a Suíça. Ainda assim, fazendo esse resgate no tempo, percebo que talvez tenha sido com a Bere, a mais próxima da minha idade, que tenha vivido mais de perto o que era a escola. Com ela, conheci alguns dos seus colegas de turma que iam à nossa casa fazer alguns trabalhos que, na época, me pareciam muito estranhos, como a vez em que os presenciei catando minhocas e insetos para colocar em uma caixa de areia. Pai, a Bere me contou que o senhor fez a caixa, e hoje eu penso que deve ter sido motivo de orgulho dela. Na época, eu não entendia, tinha um pouco de nojo, mas não deixava de estar sempre junto. Creio, hoje, que eu mais atrapalhava do que contribuía com o trabalho de Ciências da Bere, mas convenhamos que para um menino que tinha lá pelos seus quatro ou cinco anos, aquela era uma aventura que já vinha de um lugar endereçado chamado escola, tão marcante que, apesar de não ter sido eu o estudante pesquisador de minhocas, ainda está bem viva em minha memória.

Hoje eu entendo que fui mimado, acolhido e acarinhado no seio desta família trabalhadora, humilde e sonhadora: nossa família. Não digo isso pensando naqueles sonhos mais lunáticos, mas de alguns bem pés no chão: casamentos, trabalhos bons (o que significava a distância para com o trabalho pesado que o senhor, meu pai, sempre carregou com responsabilidade, dedicação e orgulho, mas também com cansaço, acidentes e desvalorização na construção civil), descendentes, e mais vida. Mas, para mim, ainda era um tempo onde só as brincadeiras tinham vez, meus Velhos, e onde nem mesmo estes sonhos se faziam tão reais. A

escola, por sua vez, existia em minha mente, e antes mesmo de conhecê-la já havia brincadeiras de ser e fazer este espaço.

Foi somente aos seis anos, quando vocês me matricularam na antiga primeira série do primeiro grau, ano de 1988, que eu descobri realmente o que era esse lugar, assim como conheci seus personagens tão aclamados: a professora, os colegas, a diretora, o porteiro, a merendeira, a faxineira, os muitos pais e mães, as tantas gentes refletidas em um único território. Talvez, em algum momento em que eu ainda não sei decifrar, também possa ter me descoberto por lá... sutilmente. Lembro como se fosse hoje, a senhora minha Mãe me levando até a entrada da porta de uma sala de aulas no segundo piso, sala grande com classes e cadeiras também grandes e regularmente enfileiradas uma atrás da outra. Na porta, Mãe, você me solta da mão e eu entro. Tu me observas, atenta. Eu olho para trás algumas vezes, me certificando de algo, tentando confirmar que tu continuavas ali, talvez, mas me sento em uma cadeira bem ao centro da sala, a qual uma mulher jovem e bonita, sentada sobre uma mesa maior do que as demais e colocada bem à frente da sala em sentido inverso, havia apontado. Era a minha primeira professora, a quem depois iria conhecer melhor.

Eu vestia bermuda e camiseta, pois estava quente e ensolarado no sul gaúcho, como um bom dia de março. Lembro, Mãe, que tu permaneceu por alguns segundos na porta, abanou e saiu. Eu tinha muita empolgação pela ideia de ir para a escola, ansioso, mas talvez naquele dia eu estivesse com um medo mais intenso de ficar sem vocês – era tudo tão novo – do que propriamente gosto por aquilo que eu só sabia pelos outros. Ainda assim, muito maior que o medo de ficar só foi a ideia de chorar na frente dos outros e eu confiava muito no que você havia me dito, Mãe: ficar tranquilo, me comportar e esperar que tu virias me buscar mais tarde. Depois desse dia, eu sempre confiava que, fosse quem fosse me levar à escola ou me buscar, nós sempre nos encontraríamos mais tarde. Era meu bálsamo. Chego a pensar no hoje que estes medos ainda me perseguem, meus Velhos, mas continuo insistindo na ideia lançada pela Mãe naquele dia... a de que vamos nos encontrar mais tarde.

Escrever para vocês me faz pensar exatamente nesta capacidade imaginativa e criadora diante da vida, superando os determinismos apesar de sabermos-nos condicionados, como nos provocou Freire (2001). Tenho tantas perguntas que gostaria de um dia ter lhes feito e que agora continuo querendo lhes fazer que me ajudariam a entender, dialogicamente, esses movimentos que também me fizeram humano, mesmo sabendo que deles só teria alguns sentidos que me levariam a outros sentidos, quiçá, possíveis. Mas ousou: Como você, meu Pai, conseguiu sobreviver por tanto tempo trabalhando nas lidas severas do campo, apesar de criança, muitas vezes sozinho, com frio, fome e longe do seu pai e da sua mãe? Você chorava ou tinha medo

naquelas muitas noites solitárias? Alguma vez, em algum momento, alguém lhe perguntou o que você mais precisava? Ou se tinha sonhos? Mãe, por que você, assim como o Pai, nunca pode frequentar uma escola mesmo sabendo que tantos outros já o faziam? Como foi também viver noites escuras e sozinhas na casa de patrões, servindo tantos adultos apesar de ser ainda tão jovem? Como e quando vocês conseguiram aprender a ler e a escrever, mesmo sem nenhuma escola formal? Por que vocês nunca pensaram, mesmo depois de adultos, em entrar para esse “lugar de aprender”? Por que vocês decidiram sair da cidade berço dos dois, na campanha gaúcha, e partir para uma aventura e uma criação no litoral, no Rio Grande onde nasci? Por que eu nunca perguntei tantas coisas que ainda permanecem aqui? Por que eu nunca incentivei vocês a pensarem na escola como uma possibilidade? Será que isso teria alguma importância? Será? Não sei.

A escola pode ser um marco na vida das pessoas, como foi para mim, mas está longe de ser uma produção objetiva, unitária, uníssona, pois se revela na imbricação com as existências de cada uma e cada um que são atravessados por ela e também nela atravessam seus corpos, subjetividades e marcas. Acredito que essa é uma leitura que me instiga a buscar compreender no hoje os processos de formação, e sobretudo, a formação de professores. Alves e Garcia (2000) nos contaram que:

O reconhecimento do que acontece neste escondido jogo de fabricação, realizado no cotidiano escolar, nos obriga a discutir e negociar com os múltiplos conhecimentos que resultam das várias redes que nele se entrelaçam, especialmente quanto à sala de aula, onde múltiplos sujeitos trazem fios de outras redes, se encontrando, desencontrando e reencontrando no inventar a cada dia o fascinante processo de ensinar e aprender, impossível de fragmentar, como alguns acreditam ser possível... para melhor entender. (ALVES; GARCIA, 2000, p. 14)

A não-escola também pode ser um marco, como foi para tantos e, além disso, repleta de atravessamentos e resquícios, mas também pode não significar, não marcar, não ser sentido exatamente por não ser experiência. Acredito que pensar nesta quebra da divindade do processo de escolarização já se faz nuance da minha reflexão sobre como compreendo a escola e a sua historicidade arraigada à vida das pessoas e, sobretudo, à coletividade. A minha experiência de formação desde a escola é suscetível e reveladora para a compreensão da minha docência, e aqui lhes digo que pensar esta caminhada não é nada fácil, pois exige curiosidade, distanciamento e rigorosidade (FREIRE, 2001). Sei que isso é possível de ser dito agora, neste instante...

E foi assim que o espaço da escola em mim foi se alargando e, não cabendo mais nas quatro horas marcadas nos relógios previsíveis, o eu menino fez do tempo de brincadeiras uma extensão perfeita do tempo daquele lugar que tão bem me recebeu. E assim pipocaram as salas

de aula inventadas nos diferentes cantos do pátio, com bastante atenção para as filas fictícias, para as chamadas e as escritas no quadro de parede. Aliás, Pai, como excelente carpinteiro que sempre fosses, eu só posso lhe agradecer pelas ótimas tábuas que me deixavas utilizar de quadro, um incentivo que se aliava aos gizos brancos que sobravam no aparador do quadro da escola e eu tratava de pegar. Você também foi um aluno exemplar por muitas noites de inverno, pois enquanto a mãe fazia a janta na volta do fogão à lenha e o senhor servia o mate amargo para ambos, regados pelas canções gauchescas que saiam do rádio preto, delicadamente ainda se detinha a responder às questões das “provinhas” que insistia em lhe preparar, simplesmente para que eu pudesse corrigir e colocar os certos, os errados e as devidas estrelinhas correspondentes. Como vocês dois percebem, já ensaiava alguns trejeitos da profissão que aprendia, e o jogo dos saberes docentes (TARDIF, 2012) ia se fazendo desde o encontro com a escola e as suas práticas por mim significadas.

A escola do meu primeiro grau ainda emerge como o recanto das maiores aventuras e construções de conhecimentos dentre todos aqueles por onde transitei, ou pelo menos a que deixou algumas marcas mais profundas. A vocês, meus pais, digo que não poderia ter havido melhor escolha do lugar escola, embora não mensuro o diferente que aqui poderia ter nascido. Penso na rapidez com que os oito anos do antigo primeiro grau se passaram, quase um estalar de dedos.

Aluno da turma 12, me recordo de uma alfabetização rápida, e de um primeiro ano muito diferente de todos os demais. Hoje, me revendo naquele tempo, percebo o quanto era pequeno e cheio de inseguranças, e a agitação que se fez em uma turma que possuía alguns estudantes com dificuldades, onde a pobreza também era muito presente e, conseqüentemente, interferia no contexto das construções possíveis de conhecimento, e com algumas substituições de professores, creio que tudo alimentava um cenário bastante crítico ao olhar que lanço do hoje, mas que percebo muito próximo a uma leitura conjuntural da educação brasileira na década de 1980. Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) em meados desta década

[...] 50% das crianças repetiam ou eram excluídos ao longo da 1ª série do 1º grau; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações. Ademais, é importante lembrar que 60% da população brasileira viviam abaixo da linha da pobreza. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 37).

A partir da antiga segunda série, a escola passou a seguir um ritmo orquestrado de estudos, bom rendimento escolar, participação nas demais atividades da escola e repetidas aprovações. Eu fugia dos números drásticos da educação brasileira apresentados acima, embora

convivesse com estes. Era uma estampa conhecida da escola pública. Ainda assim, era um menino com uma escolarização padrão, com todos os quês que isso pode suscitar. Mãe e Pai, a ideia de ser professor permanecia em mim, mesmo que um tanto silenciada pelas tantas outras coisas que nos chamam a atenção na infância e na adolescência. Sim, muitas outras ideias me passavam pela cabeça, mas o ser professor continuava. Mirava meus mestres com olhos atentos e pensava: eles ensinam o que sabem, o que já é algo formidável, e ainda por cima convivem juntos, inventam trabalhos, saídas de campo, tomam cafezinho juntos com a direção, tem dia de folga do trabalho toda semana (os professores dos anos finais do ensino fundamental atuavam quatro dias na escola e tinham direito a um dia de folga, o que corresponderia a nossa atual hora-atividade destinada ao planejamento e formação), têm turmas diferentes ano após ano. Realmente, era uma profissão que me atraía. Ainda assim, quando fiz a transição do antigo primeiro grau para o também antigo segundo grau, como vocês poderão recordar, a ideia de ser professor caiu por terra e só retornou um tempo depois.

Por decisão pessoal regada de conselhos familiares, incluindo os muitos que vocês me deram, fui para a Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas cursar o curso Técnico em Contabilidade, tendo de me dividir literalmente entre as escassas disciplinas do currículo geral do ensino médio e as disciplinas de formação do ensino técnico. Não foram fáceis aqueles anos, e menos pela dificuldade dos conteúdos do ensino e mais pela necessidade de viver diariamente com um mundo próprio do trabalho comercial e industrial, o que nunca antes havia me tocado e que, após aquele início, meio e quase fim continuava sem fazer o menor sentido para mim. Foi assim que a contabilidade, enquanto aquela escolha daquele momento, ficou em mim como algo bom, como uma construção evidenciada mas que permaneceu lá, naqueles tempos, e que também me permitiu outra situação muito boa e incentivada por vocês dois: poder estagiar durante todo o meu segundo grau, uma conquista financeira e, sobretudo, de amadurecimento pessoal e profissional.

Hoje eu reconheço, revendo essa trilha pessoal, e mesmo sem total certeza, que talvez o meu caminho mais pontual naquela transição entre o primeiro e o segundo graus teria sido embarcar no Curso de Magistério e me tornar professor desde o ensino médio. Será?! Talvez, meus Velhos. Tinha uma ideia naquele tempo, mas era longínqua. Daiane, amiga desde a segunda série, partiu para aquele mundo do professorado. Será que me faltou coragem ou compreensão? Eu creio hoje, pensando um pouco mais atentamente sobre aqueles dias, que uma espécie de medo possa ter me assolado o corpo e me deixado longe. Ainda ouço falas... “Magistério é curso para mulher”, mas... será que isso ainda reside e resiste? Magistério é um curso que forma mulheres, as professoras das crianças – uma demarcação claustrofóbica, sexista

e menor, muito menor que a compreensão da formação como alavanca de esperança e transformação pessoal e social. Para se fazer professora ou professor de crianças, no ontem e no hoje, se precisa de coragem para enfrentar diferentes pré-conceitos montados. Por estar vendo tudo isso do agora que eu entendo as não coragens que depois precisei enfrentar, ainda que com tonalidades distintas.

Vocês devem lembrar que quando estava no último ano do já ensino médio (como a LDB 9394/1996 foi aprovada, já havia deixado de ser segundo grau para se tornar ensino médio) chegava a questão do vestibular, do que fazer futuro, que carreira, os sonhos. Aí sim o desejo do ser professor falou mais alto e mesmo com alguns convites inusitados a fazer/ser tantas possibilidades, foi à História Licenciatura que me atirei, peito aberto e mente recheada de vontades, mas todas elas girando em torno daquele antigo movimento do ser professor, do estar na escola e viver ali, amplamente, viver na escola. E vocês foram tão importantes neste momento e nesta partilha. Um apoio tão generoso e fraterno. Nunca ouvi de nenhum dos dois qualquer ressalva à minha escolha e, mesmo depois de ter ingressado na universidade pública e ter escutado de outros o quanto havia de críticas familiares em suas decisões pela licenciatura, sempre pensava na gratidão imensa por vocês segurarem minha mão e decididamente caminharem junto comigo, em respeito e companheirismo.

Meus Velhos, realmente a escola é um lugar onde eu desejei e cheguei, mas com certeza bastante diferente daquela escola que um dia imaginei lá nas antigas salas da infância. Pensava na escola fundamental com seus cotidianos em erupção, suas gentes indo e vindo entre estudos, amadurecimentos, formações, gente se tornando cada vez mais gente... e a escola como palco destas experiências correlatas no coletivo e interpretadas e sentidas por cada um à sua maneira. Cheguei na escola, outra. Vivo nesta outra escola. A universidade do meu hoje é para mim a escola que me recebe, alimenta e acalenta neste desejo. Uma escola de gentes em formação, como as demais, mas com um pé fincado em outras vontades concernentes e porque não convenientes às idades e tempos de cada um. No meu caso particular, uma escola de gente que se embrenha na formação do professor, na construção desta identidade e dos saberes que circundam esta profissão.

Mas voltando à escolha pela História, minha aprovação foi muito comemorada por todos nós. Hoje voltei naquele dia... quantos ovos atirados na minha cabeça? Mais de vinte entre o Parque São Pedro e o Buchholz. Você lembra, Mãe, que ouvimos juntos o meu nome no listão no rádio da casa da Bere? E que linda a faixa que você mandou fazer com o meu nome, Pai! Como agradecer?! Nunca lhe perguntei o que você sentiu na hora que ouviu meu nome na rádio, sozinho, trabalhando naquela obra. Também não lhe perguntei onde e como conseguiu fazer a

faixa tão rapidamente. Eu só queria voltar atrás e deixá-la mais tempo em frente à nossa casa... mais tempo. Naquele momento me era impossível compreender certas coisas. Me esqueci de fazer tantas perguntas que poderiam ter sido feitas antes, mas que agora eu as deixo ao vento. Ter sido aprovado naquele primeiro vestibular abriu as portas para um mundo radicalmente novo e que jamais tinha imaginado conhecer. A universidade me receberia, dias depois, imponente. Você foi comigo, Mãe, quase de mãos dadas. Foi tão bom isso, mesmo ouvindo piadas depois de que tinha sido o único a fazer a matrícula levando a Mãe junto. Mas eu lhes digo que sinceramente eu nunca me importei com isso, era até engraçado (por que não?), porque foi imensamente prazeroso poder compartilhar aquele momento com a senhora e o André, meus acompanhantes, e essa gratidão valia tudo. Ah, o André, o mano que nasceu sete anos depois de mim e que me ajudou a entrar ainda mais no mundo da escola e das suas invenções, e que ainda precisou me suportar nos meus mais atenuantes delírios estudantis.

Os anos no curso de História Licenciatura na FURG foram cheios... sempre muito cheios. As aulas das disciplinas do campo da História regadas ao debate permanente sobre a ocupação do espaço pelo humano ao longo dos diferentes tempos e como estas marcas nos formaram e ainda nos formam. Paralelo a estas, o conhecimento e a participação no movimento estudantil produziram muitos outros ensinamentos sobre a intensidade das lutas de classe, a importância de nos percebermos em um movimento social e de estabelecermos permanentemente nossas bandeiras e nossas peijas, bem como também alicerçavam uma base crítica e sensível ao mundo do qual também éramos parte.

Por sua vez, havia um mundo, ao longo deste curso e da formação, que me atravessava em uma intensidade distinta das demais e que me levava a outros universos interpretativos e, seguramente, a pautar também outros sonhos e outras viagens ainda mais mobilizadoras: o campo pedagógico da formação do licenciado em História. Neste lugar que chamo de campo era onde eu me sentia efetivamente no chão da formação do professor, com o corpo e a alma entregues na busca de compreensão para a docência que se insinuava e para o futuro que me colocava em cheque. Não tinha mais dúvidas que a docência era meu mundo e que sonharia com ela dia após dia, como ainda faço agora, nos entremeios desta carta que remeto para vocês, meus pais.

Ao longo da História, vivi diferentes inserções em espaços pedagógicos e muitos diálogos que alinhavavam novas formas de pensar a educação e a escola. Muito antes de me constituir alguém que estuda a Educação Ambiental, já era instigado por tantos educadores ambientais que compartilhavam nossas salas e corredores, seres inquietos e que também nos

inquietavam, seja em disciplinas da História ou do campo pedagógico, a conhecer a práxis educativa desde um novo horizonte.

Em meio a tantas e diferentes inquietudes, em diálogo com o movimento estudantil, nasceram algumas propostas de cursos pré-vestibulares populares voltados às comunidades da periferia da cidade do Rio Grande, onde aprendi o início da docência e da coordenação pedagógica, tateadas com carinho e muito cuidado por estudantes sonhadores que ainda em formação criavam a Utopia, o nome sugerido para batizar uma destas empreitadas de luta estudantil popular.

Quando da conclusão da formação em História, vocês, meus Velhos, devem lembrar que eu já me encontrava trabalhando, mas era em um espaço burocrático de uma empresa estatal, distante da licenciatura. Não me encontrava feliz ali, pois literalmente, queria viver para além das horas em que me encontrava fora do trabalho. Queria trabalhar vivendo, ou viver enquanto trabalho, como bem pensava e sentia quando respirava a docência. Quantas vezes ouvi Ouro de Tolo, canção do Raul Seixas (1973), e pensava em mim, em vocês, naquilo que eu de fato queria.

Eu devia estar contente por ter conseguido tudo o que eu quis
Mas confesso, abestalhado, que eu estou decepcionado
Por que foi tão fácil conseguir e agora eu me pergunto: e daí?
Eu tenho uma porção de coisas grandes pra conquistar
E eu não posso ficar aí parado (SEIXAS, 1973).

Meu sonho de professor recém-formado era ser aprovado em um concurso para professor de História e trabalhar e morar na praia do Cassino, nossas águas do Oceano Atlântico em Rio Grande. Estava definido. Doce sonho! Mas como vocês sabem, isso não aconteceu. Prestei concurso, aprovei, mas longe estava de ser chamado. Consequentemente, não trabalhei nas escolas da praia... o sonho de morar naquele paraíso precisou ser adiado algumas vezes.

Em um período de férias do trabalho administrativo que voltei para junto de vocês – estava já trabalhando longe de casa há seis meses – recebo a luz de uma ideia, compartilhada por uma amiga: concorrer a professor substituto na universidade em uma vaga da Didática. Nada mais utópico, pensei, mas como estava recém concluinte de uma especialização em educação, seria a possibilidade única de tentar sair do emprego e começar uma nova vida. Não poderia me conceder o luxo de sair do emprego, simplesmente, pois embora fosse ainda jovem, naquele tempo eu não poderia deixar de trabalhar, deixar de pagar minhas contas e voltar a ser sustentado por vocês. Mas as utopias tinham raízes fundas e galhos longos e o ser professor aportou novamente. Creio que nós três torcemos muito por isso e deu certo, e a partir daquele

momento me tornava professor temporário. Começava ali o período de quase dois anos de docência na educação superior, com um jogo formativo que não imaginava antes viver.

Estudava dia e noite para dar aulas em muitos cursos diferentes e de disciplinas também diferentes. Sabia que as exigências a um professor na universidade eram altas e tentava não decepcionar a instituição, aos estudantes e a mim mesmo. Que ilusão, penso hoje! Estudar muito e entregar-se plenamente é uma possibilidade e um mergulho de formação latentes, mas acreditar que não somos passíveis de erros ou que faremos tudo de forma perfeita sempre, sendo sempre profissionais completos diante da instituição, dos estudantes e de nós próprios é acreditar em algo alcançável por poucos, talvez raros. A ilusão a que me refiro paira sobre uma ideia que sempre sou forte em mim de tentar provocar sentimentos de felicidades em todos, de não aceitar que o outro se perceba ou seja contrariado, ou mesmo de se querer que todos me aceitassem e gostassem da minha prática e do meu ser professor, mas isso sempre me provocava situações ou momentos de encruzilhadas, de conflitos quase sempre internos em que percebia que, às vezes, era essencial o confronto ao outro para que houvesse a possibilidade deste mesmo outro aprender e tentar olhar em diferentes direções, mesmo que retornasse a sua direção habitual.

No meu exercício profissional na educação superior, ainda que inicial, aprendi este desafio: viver a docência e o viver com o outro são ações humanas inegáveis e que nos exigem um exercício reflexivo permanente. Exatamente por isso, Mãe e Pai, o preocupar-se exclusivamente com as satisfações individuais de felicidade talvez não seja a prioridade de uma experiência coletiva de construção e formação, mas não podemos abrir mão das possibilidades de nos fazermos humanos cada vez mais, através da educação. Nas palavras de Arroyo, “nos tornamos humanos na medida em que as condições materiais em que vivemos e as relações que estabelecemos com outros seres são humanas” e ainda nos interroga se não “será esta a matriz pedagógica a recuperar?” (ARROYO, 2000, p. 64). E hoje quando penso nessa humanização desde as relações, penso novamente na formação que vivi e aprendi com vocês, tão presente ainda em minha memória.

A saída do contrato de professor substituto coincidiu com a entrada no Mestrado em Educação Ambiental, um período intenso de pesquisa e mais ainda de extensão. O Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização – NEEJAA/FURG, ao qual fazia parte, nos levava aos diferentes cantos de Rio Grande com ações que envolviam desde a formação continuada de professores da EJA de algumas cidades do sul do Rio Grande do Sul, passando pela constituição de turmas de alfabetização de jovens e adultos em comunidades pesqueiras até o trabalho com a Educação Ambiental com grupos de estudantes jovens e adultos

de diferentes escolas do Rio Grande. Essas eram ações de ano inteiro, mas que aconteciam conjuntamente com muitas outras atividades pontuais que não me faziam parar.

Deste tempo, eu talvez pudesse contar muitas coisas pra vocês, principalmente se as lembrasse com a clareza refletida e com a sensação menos turva do que me passa. De tudo eu sinto é uma falta imensa de ter estado mais com vocês dois, muito mais. Foi um tempo que vocês precisaram tanto, e eu me mantendo tanto em outros cantos, lonjuras... O Pai estava cada dia mais esquecido, não é minha mãe? Se perdendo naquela imensidão da memória, se confrontando com os ditos e os não ditos, numa sofreguidão dolorida de ser e se ver. Mãe, tu sempre tentando segurar todas as pontas da maneira como dava, se equilibrar na sua fé e no seu amor, e ainda me protegendo. Como conseguias fazer tudo isso? Ainda bem que vocês tinham o André, que mesmo sendo tão guri se tornou ainda mais forte ao lado de vocês. Eu acho que nunca vou conseguir agradecer tudo o que devo agradecer a ele, podendo passar-se quantos anos se passarem... e à Bere também. As coisas não se modificam simplesmente porque a desejamos diferente. Também as coisas não se refazem pelo nosso desejo de recomeço. Não posso mudar isso, não fui presente com vocês e fui presente em tantos outros lugares. Minha formação é marcada por isso, por essa luta entre as presenças e ausências, pelo não freio de alguns momentos e pelo estar junto de alguns outros. Escrever para vocês me faz pensar nisso muito intensamente. Por isso escrevo, para que saibam mais uma vez que eu estou aqui.

Ainda durante o Mestrado comecei a trabalhar como coordenador pedagógico do CAIC/FURG, onde vivi a escola da educação básica em uma plenitude que jamais havia pensado. No CAIC, não havia meio termo para as aventuras político-pedagógicas do cotidiano escolar e, exatamente por isso, neste território habitado por mais de oitocentas crianças, adolescentes, jovens e adultos estudantes e professores, a formação para a docência construída em uma graduação, em um curso de especialização e no já transcorrido um ano do mestrado se confrontava com os questionamentos próprios e diários da realidade vivida. Por muitas vezes me vi preocupado e ansioso, estruturando mentalmente buscas profundas em tudo o que havia estudado para tentar encontrar algumas respostas para as coisas que não conseguia responder ou resolver de pronto. Aliás, hoje entendo talvez um pouco diferente, fruto do distanciamento que me separa da ação e do objeto da análise, que tudo eu compreenderia melhor concedendo esse tempo ao exame mais consciente da própria experiência. Mas esse tempo a mais não existia nas minhas lidas de coordenador, pois havia pressa e necessidade de algumas respostas urgentes, ainda que outras nem tanto, mas que se perdiam no emaranhado denso das tentativas de se fazer profissional desde a escola.

A defesa da dissertação de mestrado foi o fechamento de um processo maior e para o qual tenho uma imagem em mente que guardo com carinho: a lembrança das escritas noturnas, onde no silêncio madrugado de leituras; tu, Mãe, enchias cuia após cuia, um mate para mim e outro para ti, calados, profundos, em uma cumplicidade extrema só possíveis às puras filiações. Também agora entendo porque os mates me chegam com outros gostos... tempo. Mas a defesa deste trabalho coincidiu também com este meu estar com a escola. Nela, na escritura da pesquisa, desenvolvi um relato narrativo das histórias de vidas de dois jovens da educação de jovens e adultos e também a minha história de vida, onde também havia muito a presença de vocês, buscando os entrelaçamentos necessários para pensar os sentidos da escola da EJA para estas pessoas. Resgatando palavras que um dia pronunciei:

A experiência partilhada pelos jovens narradores expressa a caracterização de um espaço-tempo demarcado, diferente de todos os outros possíveis, e encravado no meio de suas trilhas existenciais: a saída inevitável do tempo da escola da infância e a transição para outra e simbólica escola, com outras identidades, outras pessoas, outras verdades. Uma escola que é única em espaço, uma vez que as gentes das Escolas do Sol e da Lua transitam em um mesmo prédio de paredes, tetos e marcos, tendo apenas o tempo como diferente... os sentidos de um outro tempo vivido – o tempo da EJA (COUGO, 2009, p.125-126).

Pensando no dia da apresentação da dissertação, acho que a maior lembrança que guardo desta foi vivida contigo, meu Pai. Naquele dia a Mãe passou a tarde comigo, junto com o Leandro, o Marino e o Rafa. Fora eles vários amigos queridos também lá estavam na sala da apresentação. Mesmo assim, faltava você, sempre você. Mas eu sabia que não podias estar lá e estavas em casa sendo cuidado pela Bere e pela Marta; duas guardiãs de renome. Para minha feliz surpresa, quando cheguei em casa para comemorar com os quitutes acarinhados pela Nelci, você apesar de todo o esquecimento voraz provocado pelo Alzheimer se levanta do sofá e me abraça e diz chorando: “Parabéns, meu filho!”. Eu sei, por que lhe conheço, o quanto isso lhe foi sincero e intenso, e por isso também quero que saibas, do mais profundo amor que sinto, que não houve melhor e mais puro presente, reconhecimento, ensinamento ou carinho que aquele abraço naquele dia de setembro.

O CAIC era um lugar intenso de formação, onde aprendi a silenciar quando necessário e a escutar o outro sempre, bem como também aprendi sobre a docência e a coordenação pedagógica alinhadas. Era um tempo de refletir a minha experiência e o meu sonho profissional desde uma perspectiva de educação popular que não tem por objetivo “[...] criar subalternos educados” mas atuar junto com os coletivos de sujeitos para “[...] a organização do trabalho político que, passo a passo, abra caminhos para a conquista de sua própria liberdade” (BRANDÃO, 1985, p.42), aliada a sensibilidade ao outro e a esperança (FREIRE, 2014) permanente enquanto possibilidade política e pedagógica para a transformação social.

Ainda assim havia um limite muito bem pontuado: no emprego que me encontrava eu poderia atuar em várias frentes pedagógicas de coordenação e orientação, mas jamais assumiria uma sala de aula, jamais sentiria o gosto da docência encarnada em mim. Que loucura! Outra reflexão que faço desde esse distanciamento. Naquele momento eu não tecia nenhuma distinção conceitual entre a docência e a não docência, mas a vontade passional de me fazer professor atuante em uma sala de aula. Hoje, anos depois, percebo que a gestão educacional carrega em si muito do diálogo com a docência, talvez demande necessariamente desta relação contínua e aberta entre ambos os espaços. Ainda assim, mesmo reconhecendo esta agrura e importância, não me via mais como gestor sem ao menos uma breve emersão na docência em alguma instância. Retornava ferozmente ao sonho que me acompanhou desde a infância, passando por tantos mundos etários e lugares significados e que voltava: ser professor, ter a minha sala de aula, os meus estudantes, a minha organização de vida de professor. Faltava isso, e percebia que precisava caminhar ainda mais.

E foi assim, meus Velhos, que passei a procurar e tencionar outras possibilidades profissionais que me levassem à docência, independentemente do nível. Inscrições para contratos no Brasil afora e inscrições em concursos para professor... até surgir aquele que provocaria esta virada radical que me faz estar hoje onde estou: uma vaga de professor de História da Educação e Políticas Educacionais para a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no Campus do Pantanal, na cidade de Corumbá, conhecida como capital do pantanal. É, a aventura continuava e precisava continuar. Eu não posso negar que havia um gosto especial pela docência na educação superior, principalmente pela vivência de quase dois anos atuando como professor na formação de professores quando do contrato de substituto e isso me provocava a ideia de trabalhar exatamente no campo da formação dos profissionais da educação. De fato, mexia comigo a ideia de pensar a processualidade formativa desde as experiências no Curso de História, passando pelas práticas como substituto e, sobretudo, os quase três anos de coordenação pedagógica atuando diretamente com a escola da educação básica e seus desafios. Além disso, eram raros os concursos para o campo da formação pedagógica que pediam um perfil de vaga que me abrangesse, pois muitas vezes eram solicitados pedagogos e não os demais licenciados. Era uma ótima oportunidade, mesmo para um alguém sem muitas vivências em concursos na educação superior. Precisava tentar... e felizmente aprovei.

O concurso foi uma prova importante para compreender muitas coisas que se abririam depois como possibilidade reflexiva sobre a vida, a universidade, o trabalho e o horizonte que buscava construir. O Pai já não se encontrava mais fisicamente entre nós quando prestei essa

seleção, mas lembro muito de você, minha Mãe, ter me acompanhado passo a passo, me aguardando em Porto Alegre para me abraçar e dizer as palavras que precisava ouvir. Lembro do Leandro sentar no banco atrás do nosso, em um ônibus de Porto Alegre a Rio Grande, e de viajarmos eu e você lado a lado por saudosas quase cinco horas, onde conversamos sobre tudo o que envolveu o concurso e sobre quais eram os planos futuros, como seria ir para outro estado, quando eu iria, e como deixaria as coisas que estavam no Sul. Era um diálogo de organização mental, um planejamento afetuoso, acarinhado, e bastante projetivo. Era a maternidade explicitada em ideias e cumplicidades. Sinto a densa falta deste estado de partilha e amor todos os dias... não há como não sentir.

Em março de 2011, me tornei professor da UFMS e conheci a cidade que iria me receber e me desenvolver novos sentidos tão diversos dos que antes havia experienciado. Primeiros dias, calor de quase não suportar, angústia desenfreada, saudades incalculáveis e uma vontade imensa de sair correndo. A realidade da universidade era quase completamente nova, com a exceção de algumas questões burocráticas que são comuns a tantas instituições. Demais, um oceano de diferenças que me permitem hoje compreender a ideia e a necessidade da autonomia universitária como um movimento imprescindível à identidade e ao desenvolvimento político pedagógico de cada comunidade educativa com vistas aos seus futuros projetados. Ainda assim, nos primeiros dias não era dessa forma que via, mas sim com o saudosismo e o lirismo típicos da nossa raiz etnocêntrica mais aviltada. Me encontrava, com o perdão da comparação lírica, como um Caetano Veloso (1978) cantando Sampa: “Quando eu te encarei frente a frente e não vi o meu rosto. Chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto, mau gosto. É que Narciso acha feio o que não é espelho”. Corumbá era vista pelas suas ausências e não pelas suas presenças. Infelizmente, meu olhar viciado só percebia o que não havia: não havia praia de oceano, não havia mãe, não havia frio, não havia família, não havia erva mate, não havia amigos e conhecidos. Mas havia um outro mundo a ser encontrado e contado. Um imenso novo mundo.

Ser professor emergia agora como uma realidade a qual não podia deixar de assumir. Com ela também cresciam as responsabilidades para com o trabalho que chegava em proporções cada vez maiores. Estar professor na universidade era viver um mundo de conflito permanente entre a tradição e a produção do novo, ou ao mesmo tempo conservação e criação (PINTO, 1997), desde os diálogos nos múltiplos encontros do ensino e nas formas de produzir conhecimento até mesmo as formas de articular as relações humanas e políticas dentro da instituição.

Meus Pais, o incrível estava acontecendo. Nunca havia pensado em me tornar um professor da Pedagogia, e agora o era. Que interessante e reflexivo, posso dizer, era o que me

acontecia ao entrar em um curso e ser convidado desde os primeiros momentos a pensar coletivamente a constituição da identidade do professor que estávamos formando e a entender e a potencializar os diálogos dos saberes desta formação. Que maluquice deliciosa poder viver a docência convidando o estudante para que todo o instante pensasse e problematizasse a sua constituição enquanto professor. E foi assim que me entreguei no tensionamento ao outro sobre a sua constituição profissional e passando, necessária e processualmente, a me entrever na possibilidade de também eu responder a esta pulsão bastante complexa. Pimenta (2012) afirma que a identidade profissional do professor se constitui

[...] a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. [...] da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 2012, p. 20).

A caminhada na docência universitária me colocou em xeque para dedilhar as compreensões destes outros mundos e redes em que também transitava e que também acabavam influenciando diretamente e (in)conscientemente, muitas vezes, no meu compreender sobre o ser professor que habitava. Posso entender desde o hoje que a Pedagogia, me acolhendo como professor, me provocou quase que imediatamente a refazer-me na interpretação que trazia (na mala simbólica de viagem que trazia do sul gaúcho) sobre a prática pedagógica e me deslocou a uma condição de não respostas absurdamente posta: minha incompletude estava deflagrada. Até aquele momento acreditava e defendia os aportes de uma educação popular e na relevância histórica de uma pedagogia libertadora (FREIRE, 2011) mas continuava gritando verdades densamente conservadas e não me sensibilizava com questionamentos a estas verdades – não os conhecia, de fato – ou para com as outras possibilidades de ler e reler o mundo, apesar de proclamá-las. Foi aí, meus Velhos, que descobri a importância de se desfazer das malas pesadas de certezas e embarcar em viagens menos dolorosas e mais apreciativas e interpretativas... com bagagens mais leves na abertura à escuta e mais humildes no respeito aos sentidos que proliferam entendimentos.

Pai, te peço licença para neste instante me dirigir diretamente à Mãe. Sim, para Você que ainda nos visitou em Corumbá por duas vezes antes de partir para este outro espaço-tempo onde se encontra. Triste final de 2013, que jamais esquecerei. Mesmo assim posso retomar sempre na lembrança aqueles momentos que passamos juntos... as idas na Bolívia, a nossa

fotografia aos pés do Cristo do Pantanal, aquela água de coco na beira do rio Paraguai, uma leveza de olhar sorvendo um chimarrão enquanto sentados na praça, despreocupados à tardinha. Hoje eu vejo esse tempo todo que passamos juntos, mais de trinta anos, e percebo que tudo foi rápido demais, apesar de lindo, e por isso creio que a tua leitura desta carta me ajudará também a compreender melhor este ritmo alucinado que nos faz não sentir, não compreender, não viver. Mas, se hoje vivo mesmo sem a tua presença física, é porque algumas lições antigas foram bem trabalhadas em algumas costuras cantantes de linha, humildade, pano, coragem, agulha, gratidão, mão e sonho.

Depois de tua partida, já em 2014, eu assumi um trabalho que se fez como um presente de tamanha possibilidade formativa implicada: uma das coordenações de área da Pedagogia do Campus do Pantanal no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, em parceria com uma colega de curso. Neste trabalho atuava com onze estudantes bolsistas junto a uma escola municipal da cidade de Corumbá, mais precisamente com as turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, e em conjunto com duas professoras supervisoras também bolsistas, as quais eram docentes nesta escola e faziam o acompanhamento diário dos estudantes e alinhavavam o diálogo permanente, junto comigo, entre escola e universidade. Mesmo com o PIBID, 2014 foi um ano muito difícil, psicologicamente duro, triste, sem sentido. Estava sem você, Mãe, o que me deixou abalado e tudo muito diferente, vazio, e aprender a continuar vivendo e criando significados foi o maior desafio deste ano. Mas foi também durante este ano que estes movimentos de tristeza, vibração, vazio e inquietude me levaram a procurar os caminhos do doutorado, visando a possibilidade de me reencontrar na docência, de estancar o vazio deixado pela sua falta, de construir reflexões e projetar novas ideias e também reencontros, e quem sabe, respostas desde um outro lugar agora diferente daquele anteriormente visitado: dos sentidos dos estudantes a tarefa de pensar a formação do professor. Saía de um chão discente e me via naquele momento intrigado pelo espaço da minha práxis – a formação docente. Estava, necessariamente, precisando me pensar ao pensar a formação de professores.

Pois bem, mesmo vocês não estando mais na nossa casa-lar da Cachoeira, no final do ano de 2014, prestei seleção para o doutorado em Educação Ambiental e almejava naquele tempo estudar a constituição dos saberes dos educadores de jovens e adultos da região sul do Rio Grande do Sul, mesmo que isso ainda me fosse um tanto obscuro no sentido da não certeza. A seleção ocorreu e fui aprovado, com a certeza de que começaria a estudar em março de 2015 e que a partida para o Rio Grande do Sul, para as antigas paragens, me era necessária. Depois de uma liberação por parte dos meus colegas, a qual serei sempre grato, tive o direito de por dois anos viver e aprender com este doutorado que se iniciava, e também mais perto da família

e de amigos queridos. Foi providencial este retorno à velha cidade e necessário o encontro com as lembranças e saudades que ainda pulsam em mim.

Logo de início, meus Velhos, eu compreendi mais uma vez a ideia de que a vida nos oferece estradas retas, becos, curvas e muitas possibilidades de guinadas, incontáveis ainda que por vezes imperceptíveis, e foi assim que em uma dessas esquinas eu guinei e meu universo de estudo junto, assumindo inicialmente o trabalho junto à comunidade do projeto Cirandar: rodas de investigação desde a escola e, um pouco mais adiante, a pesquisa assumida desde esta ação.

Mãe e Pai, eu sei que vocês vão acreditar, mas entrar nesta ciranda mudou muito a minha vida. O Cirandar foi um dos atravessamentos mais intensos que já vivi, pela intensidade da escrita – diários, diálogos, cartas, relato, comentários –, intensidade da solidariedade – afetos, acolhidas, mates, cafés –, intensidade formativa – desconstrução e reconstrução de saberes, trocas permanentes, comunidade aprendente – e intensidade política – horizontalidade, autoria, denúncia/anúncio. O Cirandar me levou à roda, me levou à Lua, me levou à Argentina e hoje me devolve cambaleando... fruto dessa escrita-experiência-formação.

Não sou mais o mesmo, Mãe e Pai. Não sou mesmo. Na verdade, eu não sei mais bem quem eu sou. Não sei se chegar quase no fim desta carta é o melhor momento de dizer algo sobre isso. Eu queria mesmo era compartilhar uma última leitura que fiz de mim há poucos dias – é muito recente – mas que me tocou e me fez parar por um tempo grande. Precisava parar e pensar. Depois que vocês se foram, tudo mudou. O mundo é suporte, sim, mas as gentes dão uma coloração muito especial a cada sopro e a cada instante da vida que não há como negar essa falta. Foram e são muitos os aprendizados sobre continuar vivendo. A partida de vocês ainda está aqui. Espero que minha carta traga bons ares a vocês, porque esse é um momento muito bom aqui, muito, e falar com vocês torna ele ainda melhor. Vou encerrar uma jornada, uma parte dela. E outras virão, claro.

Preciso encerrar, embora ainda não tenha aprendido como,

Amo Vocês!

Do seu filho, sempre, Alexandre.

2. A HISTÓRIA EM VIAGENS: EXISTÊNCIA, EXPERIÊNCIA E NARRAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE UM ESTUDO

O movimento de se fazer narrador de histórias e experiências, narrador de mundo, de mundos e de coisas que saltitam e se postam como consciências falantes pede ir muito além do que a falsa compreensão de posse de uma ferramenta poderosa e exaustiva chamada escrita, calcada em uma não menos fulgurante trama que buscamos conhecer, aprofundar e projetar

sobre um espaço material para ser lido e (re)significado. Assim, o meu ato de narrar aqui pressupõe o alcance de possibilidades do conto em suas mais longínquas nuances semânticas, criativas e estéticas, mas também clama, existencial e socialmente, uma mirada substancial sobre o Eu professor que se almeja narrador-pesquisador.

O ato de narrar, epistemologicamente político, demanda mirar¹-se e narrar-se como ente de um projeto-mundo em construção e, portanto, em conjuntura de compreensão, interpretação e transformação. Não um aporte sofrível em clausura e pragmatismo, mas repleto da utopia de uma liberdade autogestionável e, se preciso, subversiva aos ditames de uma ciência moderna hegemônica, fazendo-se produção cultural permanente, como a própria invenção histórica e cotidiana da vida e da educação, inseparáveis.

Conforme Clandinin e Connely (2015, p. 96), “Não são apenas as histórias dos participantes que são recontadas por um pesquisador narrativo. Em nosso caso, são também as histórias dos pesquisadores (Michael e Jean) que são abertas para o pesquisar e o recontar”. E aqui percebo que se trata exatamente do como vem, paulatinamente, se constituindo esta escrita: pautada em um recontar permanente da experiência e da consequente ação de compreender a própria formação docente e o fenômeno da formação de professores desde o Projeto Cirandar, ou seja, uma outra experiência que se cria e entrelaça.

É assim que a escrita desta pesquisa parte da reflexão continuada sobre a experiência da formação de professores no marco do Projeto Cirandar aqui compreendido como uma comunidade aprendente (BRANDÃO, 2005a), e para isso prescinde em seu desenho estrutural de assumir algumas viagens demarcadas que me foram caras e, ao longo destas, lançar-se nas linhas encharcadas de sentidos e lágrimas de textos que transitaram vales, planícies e rios, cruzando fronteiras, idiomas, climas, desejos e projeções. Estas paragens² precisam ser narradas no impulso festeiro do viajante que chega de longe, mas, na mesma prosa, também vale-se da calma e lampejo daqueles que ficam e perduram as vozes e as tradições (BENJAMIN, 1994). Minha narrativa de estudos e encontros, encontros e estudos – formação – começa assim...

¹ Ao longo desta escrita há uma processualidade que se iniciou de forma inusitada, despreziosa até, mas depois acabou assumindo ares conjunturais no processo narrativo e que, portanto, se faz necessário apontar como escolha: há diversas expressões castelhanas que compõem este texto e que fazem coro próprio, vibrações de sentidos transpostos em palavras. Embora as fronteiras territoriais existam e estabeleçam limites, aqui caminhamos em uma aventura cruzadora de mapas, de gentes, experiências e compreensões e, como tal, me atrevo a entrecruzar também a linguagem e *mirar* e *volver* e *caminar*.

² Uma expressão popular e usual no sul do Rio Grande do Sul e que remete aos lugares de paradas para veículos do transporte coletivo, sejam estes trens ou ônibus, para embarque e desembarque de passageiros. Da mesma forma, aqui me serve e muito da lembrança das paradas que fiz, por força ou por escolha, ao longo das viagens vividas. Metafóricas, reflexivas, as paragens são, por vezes, os melhores momentos para compreendermos os caminhos.

Corumbá: porque a tese nasce na docência

Para me atrever em um universo amplo de criação – um horizonte de estudos que se avizinharia quando da entrada em um curso de doutorado – precisava confrontar e desfazer muitos dos mais pesados fardos que ganhavam conotações distintas e forças quase ocultas com o decorrer das diversas experiências significadas ao longo da vida. Por mais que as falas cotidianas expressassem que as vivências nos davam maturidade suficiente para lidar com as questões mais alucinantes da existência, por certo o meu breve “acúmulo” de situações que julgava experiências não me trazia quietude e muito menos projetava o dado horizonte sonhado. Havia algo sobre mim, pulsando em mim, todo em mim. Havia uma distância geográfica que não se fazia física. Havia uma saudade da casa, da família, das presenças dos pais, de uma segurança que, embora docemente onírica, era sentida e alimentada como um canto suave de resistência.

*“Cambia el rumbo el caminante
Aunque esto le cause daño
Y así como todo cambia
Que yo cambie no es extraño.
Cambia, todo cambia
Cambia, todo cambia
Cambia, todo cambia
Cambia, todo cambia
[...]Pero no cambia mi amor
Por más lejo que me encuentre
Ni el recuerdo ni el dolor
De mi pueblo y de mi gente” (SOSA, 1984).*

O primeiro pé colocado no chão desta estrada de estudos e formação convencionado em forma de Tese de Doutorado se desenhou como a voz da cantora. Mudava, tudo mudava, e que eu mudasse não era estranho. Ainda assim, meu amor, ainda que muito distante, não mudava, mas se afirmava e, se reafirmando, me exigia uma tomada de posição: costurar o projeto de doutorado na instituição que já havia sido o recanto de uma graduação em História Licenciatura, uma especialização em Educação Brasileira e um mestrado em Educação Ambiental, todos vividos na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, cidade do Rio Grande, estado do Rio Grande do Sul, extremo sul do Brasil, e minha casa primeira.

Nestes tempos de pés, pisadas e rumos, no decorrer do ano de 2014, muita coisa me perambulava e embriagava a mente. Encontrava-me trabalhando como professor da educação superior na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul desde março de 2011, na cidade de Corumbá, depois de diferentes experiências educativas no sul do Brasil. De fato, todos os ensaios vividos foram densamente formativos para a constituição do ser professor que se fazia

naquele momento e que se faz ainda no hoje, principalmente porque não se encontravam isoladas em práticas particulares de um sujeito que exercia o seu fazer docente totalmente solitário. Havia em mim a tentativa da participação e da compreensão no/do mundo com os outros, os demais sujeitos que comigo partilhavam neste espaço-tempo histórico. Inevitavelmente, reconhecer este estar junto me mobilizava um conteúdo inquietante e formativo desde o cotidiano e, conseqüentemente, a uma constante análise crítica da minha práxis pedagógica.

Mas Corumbá, cidade localizada no Pantanal sul-mato-grossense, na fronteira entre o Brasil e a Bolívia, era, neste momento, meu lugar de vida e trabalho, e ali vivia as diferentes andanças encontradas com a prática docente. Ainda assim, algo novo emergia neste contexto e trazia à tona uma experiência diferente das que anteriormente havia vivido e que provocava um atravessamento latente e sem respostas: a coordenação de um grupo de Pedagogia do PIBID do CPAN. Conforme Cousin (2013),

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid – é uma política que possibilita a formação permanente, mediante a articulação entre a formação inicial dos licenciandos com a formação continuada dos professores em serviço. Esse processo permite a imersão dos licenciandos no cotidiano escolar, durante os dois anos de participação no subprojeto, vivenciando o espaço da sala de aula e da escola e desta forma, significando na *práxis* as discussões promovidas no âmbito da universidade. (COUSIN, 2013, p. 89-90).

O trabalho permeava o diálogo com a práxis pedagógica nos Anos Iniciais de uma escola municipal de ensino fundamental, acompanhando e vivendo a formação conjuntamente a onze estudantes bolsistas do Curso de Pedagogia e duas professoras supervisoras que atuavam na escola. A ideia de viver a formação em comunidade que se percebe aprendendo junto e observando os fins que a tecem, assim como a ideia de pensar permanentemente a experiência na escola, construir sentidos e constituir ações pedagógicas a partir destes nos levavam para um sem fim de possibilidades interpretativas e, conseqüentemente, em constantes encruzilhadas de práticas e formação. Neste espaço de diálogo, a teoria não se fazia um estilingue preciso ou mesmo uma guilhotina afiada, pois não havia alvos ou sobras para serem acertados ou extirpados e talvez essa tenha sido uma das mais intensas formações por mim vividas, mesmo em um difícil ano de 2014; atravessado pelo sentimento de perda pelo falecimento da minha mãe. Nesta vivência, a teoria passou a vir a partir da experiência, e não antes dela ou sobre ela. E junto com esta construção, a escrita também ganha novos ares: “escrever para pensar, uma outra forma de conversar”, diria Marques (2001, p.13); escrever para me pensar, contínuo, me duvidar e projetar. Escrever passou a ser essencial para o meu registro, reflexão e potencialização da práxis a partir da dialogicidade entre o vivido e a teoria, ou mesmo pela

possibilidade permanente de novas compreensões e teorizações. Mas, além e, sobretudo, escrever foi o estopim para que eu continuasse a pensar no campo da formação inicial e continuada de professores, ou na formação acadêmico-profissional³ que vim a encontrar algum tempo depois quando descobri as rodas do projeto Cirandar.

Com o PIBID houve um alargamento de como a formação de professores passou a ser percebida por mim, e isso além de me retirar de um local que, embora não pragmático, se tornava confortavelmente estagnado, me fazia querer aprender e compreender mais a leitura sobre essa outra possibilidade de formação do professor que se apresentava ainda insipiente. Desta forma, reconhecer este caminho e querer por ele transitar me provocou a procura e a escrita para o doutorado: um estudo que se voltaria à formação docente a partir de um professor – Eu – inquieto com a constituição de saberes e a formação desde a sua prática pedagógica.

Rio Grande: porque a tese encontra o Cirandar

O intento de compreender a entrada no curso de doutorado passa, sobretudo, pela crítica à ideia de formação verticalizada e propedêutica que, mesmo conscientemente não desejadas por mim, constituíam o meu universo da prática docente quando as olho desde o lugar do hoje. Mas em consonância com as contradições da práxis, muitas inquietudes se faziam no contexto da prática pedagógica na educação superior, por seus entremeios e reflexões, com vistas a uma expansão dos sentidos que a universidade, sobretudo a pública, desvelava e desvela nestes sobressaltos de século XXI. Ainda assim, não somente a experiência docente me provocava ao doutorado, uma vez que outras experiências intensas com a família e os caminhos de encantamentos da cidade natal também eram bons motivos para a impulsão que se construía: as saudades que permaneciam, intensamente, e o retorno ao primeiro lugar – da infância e de uma certa juventude e seus aprenderes. E foi assim, interseccionando desejos de docência e reencontros pessoais que os estudos de doutorado tomaram princípio, querendo fazer-se, no campo da Educação Ambiental.

Logo de início, a intencionalidade da pesquisa no doutorado em Educação Ambiental ia ao encontro de um desejo antigo e que me embalava: estudar a constituição dos saberes docentes de professores da educação de jovens e adultos. Nesta construção que se pretendia dialógica, a pesquisa se situaria no litoral sul do estado do Rio Grande do Sul e com a tentativa do manejo

³ O Cirandar assume a perspectiva de formação acadêmico-profissional (DINIZ-PEREIRA, 2008) por acreditar que professores e estudantes de licenciaturas formam-se na dialogicidade com os seus pares e com o outro, neste caso, o outro em formação para a docência no espaço da educação superior ou o outro profissional que já atua no espaço pedagógico da escola.

formativo possível com as autobiografias ambientais (PINEAU, 2008). Todo um movimento tranquilo e previamente desenhado: a continuação com o trabalho no campo da educação de jovens e adultos, que já havia acontecido no mestrado; a demarcação autobiográfica da pesquisa, outra continuidade; e a compreensão dos saberes docentes, um novo porto investigativo pensado desde a reflexão cotidiana da minha própria práxis pedagógica.

Mas embrenhado nos espirais que nos tomam e fazem a vida, quando da chegada ao curso de doutorado as premissas de investigação começaram, pouco a pouco, a tomarem outras formas e rumos. O primeiro passo, mais largo e revelador, se deu quando, ao começar a cursar a disciplina Formação de Professores, Saberes Docentes e Mediações Pedagógicas, ministrada pelas professoras Maria do Carmo e Elisabeth, refletíamos estes diálogos a partir das processualidades de um projeto de extensão que, até então, apenas tinha ouvido falar longinquamente – Projeto Cirandar: rodas de investigação desde a escola – mas com as boas referências de um trabalho realizado a partir de uma grande roda de formação e, sobretudo, concentrado nas reflexões com e a partir das escolas da educação básica e da própria educação superior, com professores e estudantes em formação acadêmico-profissional. O Cirandar, realizado com esse nome desde 2012, mas que se assumia fruto de muitas outras experiências de formação em redes a partir de diálogos desde a escola – e não sobre ou para a escola –, chegava até mim neste instante, e ali me atravessava com ideias que me envolviam, mas que agora revolviam no encontro, como com os estudos do campo da educação popular – sobretudo nas interfaces com a educação de jovens e adultos – da Educação Ambiental e agora, na intersecção, com a formação de professores: reavivam assim as ideias de acolhimento, participação, horizontalidade, inconclusão, esperança e transformação.

Era de fato um começo, porque aos poucos já estava envolvido também naquela densa tentativa de compreensão sobre estes embaraços do projeto de formação e, assim, também me surgiam novas questões enquanto docente formador de professores. Havia no diálogo da disciplina uma reflexão crítica sobre a proposta, atenta e carinhosa, mas não despegada do desejo de aprofundar o exercício formativo e de potencializar mudanças ou mesmo novas possibilidades de ações. Gostava desse movimento, porque se revelava como um projeto vivo, sem desejos totalizantes ou pressões para um acerto ou um certo. Havia uma busca por compreensão compartilhada, uma mirada para algo além do que já fazíamos e que respondesse aos novos anseios que emergiam. E o grupo que compartilhava as reflexões não era somente composto por estudantes de uma pós-graduação, mas a própria representação da transgressão assumida: professores da educação básica matriculados como estudantes especiais de

programas de pós-graduação (participantes do Cirandar do ano anterior) e estudantes da pós-graduação (também assumidamente cirandeiros).

Em torno de um mês e meio após este princípio, já em um abril com marcas eminentes de outono, recebo uma escrita-convite (um correio eletrônico) que me desdobra, me impulsiona e que no hoje, e somente no hoje, vejo a curva densa do espiral que me envolveu: assumir a coordenação de uma das rodas presenciais do Cirandar 2015 – o grupo da noite. Primeiramente, pensei em dizer não para desfazer qualquer possibilidade de um sim. No fundo, sentia medo do que fazer e do como conciliar as tarefas disciplinares do curso de doutorado – como professor de uma outra instituição de educação superior estava liberado para este estudo com um tempo determinado e que precisava ser cumprido –, a pesquisa que precisava se iniciar e o projeto em convite. Também me assustava com a responsabilidade de assumir a coordenação de um grupo de professores, mas como eu diria não para a autora do convite – Professora Maria do Carmo Galiuzzi?

Foi assim que aceitei participar da ação, não sem antes ouvir da Maria do Carmo que ela estaria sempre ao meu lado – como o fez, e ainda faz, permanentemente – e que nos encontraríamos para planejarmos as ações, alguns diálogos e para que eu compreendesse toda a processualidade do Cirandar no ano de 2015 de forma mais detalhada. De fato, o Cirandar assumiria um corpo diferente das edições anteriores (somente depois compreendi que as mudanças nas constituições/formações dos grupos ocorriam todos os anos) com a organização de três grupos presenciais distintos, com encontros semanais nas segundas-feiras no período de maio a novembro, e perfazendo um total de 180 horas, ou seja, um Curso de Aperfeiçoamento voltado a professores atuantes em diversos espaços educativos. Além desses três grupos, também estava em processo de desenvolvimento uma ação de extensão do Cirandar a ser realizada a distância e aberta à participação de professores dos diferentes níveis e modalidades e, também, de estudantes dos cursos de licenciaturas, muitos destes pertencentes ao PIBID.

Meu trabalho, a princípio, estava direcionado à atuação em um dos três grupos de formação presencial nas segundas-feiras. Inicialmente a proposta assumia a ideia de reunir professores das áreas das Ciências da Natureza e suas Tecnologias no turno da manhã, sob a coordenação da Professora Jaqueline Ritter, professores que atuassem em projetos, ações ou mesmo em uma perspectiva interdisciplinar (como os Seminários Integrados do Ensino Médio gaúcho) no turno da tarde, sob a coordenação da Professora Maria do Carmo Galiuzzi e, finalmente, os professores que atuavam na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA – no turno da noite, sob a minha coordenação. Este era o princípio, mas que se refez tão rápido quanto sua escritura. No processo de inscrição não havia cláusulas de barreiras para os grupos,

o que claramente não era intenção, e também alguns inscritos precisaram migrar de turno para se adequarem às novas realidades de trabalho, família, cotidianos. Foi assim que, naquele que seria um grupo de EJA, constituímos e vivenciamos um coletivo e um movimento plural e denso em participação: professores e gestores da Educação Infantil; professores e gestores da Educação de Jovens e Adultos; professores de espaços não formais de Educação de Jovens e Adultos; gestores de políticas públicas em espaços governamentais; professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda assim, não sabia como agiria com um grupo diverso porque ainda não compreendia o desenrolar da ação. Havia muita insegurança e inquietude em mim e precisava de uma orientação efetiva sobre o que se colocava. Entendia que o público era diverso, mas ainda estava preso a uma dimensão tradicional de formação continuada, a qual deveria se centrar em uma discussão muito direcionada por mim sobre a EJA, ou seja, verticalizada e centralizadora. De fato, mesmo me mobilizando em ações (auto)biográficas e com uma perspectiva narrativa que assumia a ideia permanente da partilha de saberes e, sobretudo, da compreensão freiriana de que todos somos aprendizes e educadores, e ambos construtores do mundo, ainda assim estava encharcado de um olhar para formação onde o professor formador é peça central e de que os saberes em discussão – ou o conteúdo escolhido – é mais relevante do que a caminhada, as experiências, as escolhas coletivas e as trocas reflexivas e, muitas vezes, espontâneas. O Cirandar não era esse lugar pragmático, pronto, e Maria do Carmo me trouxe uma palavra para esse movimento: acolhimento. Enquanto ação de formação acadêmico-profissional, estávamos constituindo grupos de diálogo – presenciais ou a distância – com o intuito de escutar as pessoas, de nos permitir viver, ouvir, falar, pensar e escrever em coletivo a partir das nossas experiências refletidas desde os espaços educativos em que atuamos e entendermos como estes vêm se constituindo e como as práticas pedagógicas são construídas e reconstruídas por nós nos cotidianos de trabalho e formação. A centralidade estava no diálogo e na escrita.

No alento da acolhida que o Cirandar me provocou, trouxe os sentidos desta palavra/ação para a minha vida e passei, de uma certa forma, a me esforçar nesta construção no universo mais diário e íntimo, além do que também compreendi a demanda por me acolher mais quando das tantas dúvidas sociais e existenciais que perduram e instigam o caminho de vida e compreensão, bem como os deslizes e as não respostas. Mas os meses se passaram e a horizontalidade se construiu. Aprendíamos juntos, nos escutávamos e trocávamos: olhares, ideias, reflexões, angústias, experiências, saberes. Enquanto mais me desfazia do primeiro desejo de pesquisa que me levou ao doutorado, mais o Cirandar se fazia casa em mim e, na

abrangência deste acolhimento, me abriguei vivaz e intensamente nas possibilidades de aprender desta ação que me fazia brotar um novo encantamento em forma de questão ainda provisória: quais os sentidos das experiências de formação de professores no Projeto Cirandar – rodas de investigação desde a escola?

Mas as tramas orquestradas com os companheiros de ciranda, intensamente vividas no ano de 2015, também me permitiram sonhar outros sonhos e construir outras possibilidades de mirada existencial e profissional. Havia uma porta aberta entre a Rio Grande do Cirandar e a Buenos Aires do trabalho com a documentação narrativa de experiências pedagógicas – refletindo as cores e odores do Atlântico ao rio da Prata – e, por mais que ainda existissem dúvidas, os anjos amigos me ajudaram por ela atravessar...

Buenos Aires e Tilcara: porque a tese encontra a experiência

Quem tem consciência para ter coragem
 Quem tem a força de saber que existe
 E no centro da própria engrenagem
 Inventava a contra-mola que resiste

Quem não vacila mesmo derrotado
 Quem já perdido nunca desespera
 E envolto em tempestade decepada
 Entre os dentes segura a primavera. (SECOS E MOLHADOS, 1973)

Novembro no hemisfério sul é tempo primaveril e de tudo aquilo que essa estação me remete como o calor ascendente, as procriações da vida, as cores e cheiros, e um quase inevitável novo semblante de alegrias e possibilidades após um inverno que, mormente, me é nostálgico. Esta não é a primavera de uma totalidade, nem do Brasil e tampouco da América Latina, mas um culto simbólico, subjetivo e particular de um alguém vivido abaixo do Trópico de Capricórnio e em meio aos seus tons de existências e experiências manifestas neste espaço. E é este simbolismo que emerge no novembro desenhado: a primavera ardendo lá fora e, aqui dentro – no peito e nesta biblioteca – não se fazendo menos voraz.

Escrever é preciso, como anuncia Marques (2001), e viver, sobretudo, porque a escrita se embrenha e se alimenta na avidez do espaço e do tempo que também produz: é um ontem, um hoje e um amanhã da/na vida. Uma história refletida, um agora aparente e um anúncio que se quer presença. Exatamente por esse movimento, a escrita se coloca como um ato denso para o pensar-se enquanto homem, autor e vivente de experiências, enquanto pessoa que compõe uma coletividade também repleta de construções e desconstruções e, da mesma forma, como

um ente no e com o mundo, seus sentidos e materialidades, suas sentenças e incompletudes, as finitudes e infinitudes quase intocáveis. Narrar e escrever também como uma ação da Educação Ambiental que se quer transformadora a partir da provocação das compreensões nas relações do homem consigo mesmo, com o outro e com o mundo e potencializadora de novas formas de ser e estar nestes mesmos movimentos relacionais (SAUVÉ; ORELLANA, 2006).

Assumir um mínimo de consciência sobre a vida e sobre o mundo, exercitar a reflexão sobre a realidade e despertar para os movimentos, compreensões e, ainda mais, para as incompreensões que se tocam, me colocam em dúvida permanente e fazem com que a inquietude tome assento: o que será que será da vida?! Uma pergunta sem respostas, mas que exige de quem se coloca no exercício de investigar e de escrever a responsabilidade de tecer as conjecturas mais latentes do estudo e de seus extramuros, principalmente pensando nos horizontes que poderão se alargar com a leitura da realidade que realizamos e nas cumplicidades que construímos, ou não, com todos – humanos e não humanos – que compartilham o mundo conosco. Nos ensinamentos de Brandão (2005b), a partir de reflexões de Lévi-Strauss, entendemos que

[...] o que antes nos opunha aos seres que dominávamos, agora nos integra ao seu plano de existência. Pois plantas, bichos, e nós partilhamos uma mesma realidade que por igual funda a nossa própria identidade e nos irmana, dentro de um mesmo plano de existência. [...] o reconhecimento de sermos a dimensão de consciência reflexiva de todo o Universo nos torna ainda mais responsáveis por tudo. Este deve ser o fundamento de nosso sentir. De um sentir solidário de que somos como o Sol e as estrelas, um momento do existir vivo de todas as coisas. Até o ponto em que o que valha para o Céu e para as Estrelas, valha também para a vida e para a consciência de cada uma e cada um de nós (BRANDÃO, 2005b, p. 64-65).

Por isso a resistência – enquanto tentativa de consciência – se tornou em mim inevitável. A contra-mola brotada de uma letra de música não é apenas um simples símbolo do contraponto certo, a inversão, mas a espessa negativa do rumo consolidado, ou ainda, o caos instaurado como forma de desequilibrar e, desequilibrando, parar, pensar, resistir e reconstruir. Escrevendo nesta tarde de primavera argentina, ou melhor dizendo, portenha, descobri e me descobri com sua performance – adormecida – a qual sempre estive junto ao corpo do homem que aqui (se) narra. Por entre os dentes, há algo que se guarda, que se sonha, que se quer horizonte deflagrado: uma primavera em formação e transformação.

Buenos Aires me surgiu em uma realidade apresentada pela Professora Maria do Carmo Galiuzzi quando soube que o Professor Daniel Hugo Suárez desembarcaria em Rio Grande para

a defesa de uma tese de doutorado. Ainda assim, a concretude do aceite desta viagem para um doutorado sanduíche me parecia algo muito distante, de fato, pois duvidava intensamente se teria condições de embarcar nesta vivência. Mas as nossas apresentações foram devidamente feitas em uma noite de jantar anterior a defesa de doutorado da colega Aline, e com o aceite do Professor Daniel a partir dos diálogos de mediação da Professora Maria. Era uma noite daquelas em que eu não sabia muito onde colocar as mãos, o que falar, onde pensava com mil giros por segundo e onde de tamanha tensão (acho que nunca havia comentado isso) quase virei um prato de risoto no colo de outra companheira de mesa.

Estes primeiros movimentos – bruscos, quando penso no prato – geraram frutos que me levaram a vivenciar os estudos de parte de uma disciplina do Curso de *Maestría en Pedagogías Críticas*, na cidade de Tilcara, situada na província de Jujuy, norte da Argentina, ainda no mês de maio de 2016 e também, posteriormente, a vivenciar o estágio de doutorado sanduíche⁴ na *Facultad de Filosofía y Letras da Universidad de Buenos Aires – UBA*, no período de setembro a dezembro de 2016, sob orientação do Professor Daniel Suárez. Sobre este tempo precioso e densamente transformador do Eu – em todas as vértices deste ente que se narra – posso saudar o que ficou perceptível no agora, embora ainda haja muito o que se pensar e interpretar, tudo a seu tempo. Para Clandinin e Connelly (2015),

O contar sobre nós mesmos, o encontro de nós mesmos no passado por meio da pesquisa deixa claro que, como pesquisadores, nós, também, somos parte da atividade. Nós colaboramos para construir o mundo em que nos encontramos. Não somos meros pesquisadores objetivos, pessoas na estrada principal que estudam um mundo reduzido em qualidade do que nosso temperamento moral o conceberia, pessoas que estudam um mundo que nós não ajudamos a criar. Pelo contrário, somos cúmplices do mundo que estudamos. Para estar nesse mundo, precisamos nos refazer, assim como oferecer à pesquisa compreensões que podem levar a um mundo melhor (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 97).

Estando, vivendo e (re)significando este mundo, por suas estradas, reinvento também minha forma de ser professor e pesquisador, assumindo porções identitárias que se fizeram e fazem por estes caminhos. E assim a Argentina me atravessou (LARROSA, 2016) e me transformou, de distintas maneiras, ainda cambiantes. De Tilcara, cidade cravada na Quebrada de Humahuaca⁵, trouxe um novo olhar sobre o tempo e sobre as necessidades impressas que carregamos de uma sociedade hegemônica e quase impossível de ser lida desde dentro de suas algemas. Foi preciso sair do mapa das minhas certezas para entender um outro tempo que se

⁴ O Doutorado Sanduíche consiste na vivência de parte do período de formação de um curso de doutorado junto a uma outra instituição de educação superior, nacional ou estrangeira, sob a orientação de um professor doutor vinculado a esta instituição.

⁵ O nome Quebrada de Humahuaca se refere a um vale profundo (Quebrada) e a uma pequena cidade (Humahuaca), exatamente o que sentimos quando chegamos em seu território. É uma região habitada há mais de 10 mil anos, que se estabeleceu como rota de diferentes povos ao longo do tempo e com distintas dominações sociais.

arrastava e que não se aprisionava nos ponteiros cotidianos de uma cidade qualquer mediatizada pelo regime de superprodução. Tilcara provavelmente não era menos capitalista que as demais cidades, muito provavelmente, mas me desviava incansavelmente dos ditames regimentais que formulam os inícios e os fins dos encontros, das aulas, dos sons, das músicas, dos sabores, dos sonhos, da paz. Tilcara me fazia compenetrar mais densamente no que mirava, mais pacientemente a ouvir os ruídos dos dias e das noites, mais filho de uma Terra a se deixar embrenhar sobre o acalento cuidado de Pachamama⁶.

“Chegar em uma sala e encontrar gentes. Pessoas que se movem e se tocam em maestria. Penso que estar aqui tem um significado único. O que passa por você, Alexandre? Eu tenho uma palpitação diferente de tudo que já vivi... que sensação!

Acordar em um alojamento quente em meio a Quebrada de Humahuaca é inenarrável em sua complexidade, mas tento viver e significar a experiência ao longo destes passos. Acordar, abrir os olhos e sentir nestes um ar meloso de uma América Latina inserida em nossos sangues, lutas e sonhos. Acordei e abri meus olhos com uma amplitude de minha latinidade, com minha mão cerrada e os meus pés pulsando um sentido de ser e viver na terra onde os indígenas ainda mantêm nossa ancestralidade e, que neste passar lento dos instantes em meio ao vale – os instantes são densamente intermináveis – descubro a ancestralidade manifesta em minha carne, memória e tradição. Entre o sair da cama e o vestir-se, a história recria-se em seu sentido e sua projeção enquanto saber e fazer no mundo. Historiar os cantos de cada um e cada uma só nos cabe enquanto diálogo relacional entre pares e ímpares. Da história, carrego ainda outra possibilidade... a inconclusão. Sinto-me envolto às certezas momentâneas que se abrem e se desfazem na costura de novas vivências transformadas em experiências e no que essa nos produz. Acalentamos os motores... preciso sair para o encontro e o desayuno será contado daqui a pouco” (trecho de diário escrito em maio de 2016, Tilcara, Argentina).

Em Tilcara posso identificar o primeiro encontro mais tocante com a ideia de compreender o que é uma experiência e mais ainda sobre como nós – ou Eu como aspirante a professor pesquisador narrativo – projetamos compreender as experiências de formação a partir do exercício narrativo enquanto ação política e pedagógica. Volto-me à ideia do que me levava à Tilcara, do que buscava não apenas ali mas em minha vida como professor e, sobretudo, como homem, filho, companheiro, irmão, gente entre tantas outras gentes. Por que entender a experiência passava a ser tão importante? E o que afinal era essa experiência que eu buscava

⁶ A palavra Pachamama tem origem na língua quíchua e significa, aproximadamente, Mãe Terra, com grande significado cultural para muitos dos povos tradicionais andinos. O sentido de Terra atribuído não expressa somente a esfera geológica, mas a totalidade do mundo.

compreender? Ainda me faltava muito, como ainda falta, mas retomo o que aprendi nestes cantos abertos do mundo andino: meu processo meta-reflexivo é fértil de vida, e é ele que me permite abrir ainda mais estes caminhos, como tento desenhar nestas frases.

Tilcara havia deixado uma centelha firme e um rastro convidativo, por vezes inverso, por vezes passado. Futuro e tradição, alinhados no tempo presente que me fazia agora embarcar para Buenos Aires e recomeçar os passos dos estudos que me permitiriam descobrir minhas próprias veias abertas (GALEANO, 1987). Em um setembro com nevoeiros comuns, a partida para Buenos Aires se iniciou já com imensas saudades de quem ficava, mas também com um tempero alarmante do que se avizinhava. Reconhecer-se na diferença imposta por um reflexo outro, o outro argentino, começava a me fazer não ser mais o mesmo, ainda em início. Na cidade do rio da Prata fui recebido por uma chuva fria e contínua, como em um batismo da Terra, chegando e me encontrando só em uma imensidão que forjaria – e o que só compreenderia tempos depois, no distanciamento – a formação diluída neste novo lugar (MELLO, 2012).

Meu primeiro aprendizado foi entender que precisava me desfazer das densas armaduras que alimentava como proteção física, intelectual e espiritual para poder, assim, perceber e me deixar envolver e sucumbir diante de tantas outras manifestações da vida que se faziam diante dos meus olhos. Ao chegar na Buenos Aires, as dores musculares se tornaram insuportáveis de tamanha intensidade, e meu primeiro contato externo – de diálogo no castelhano e de procura pelas *calles* desconhecidas – foi em busca de um alívio químico para as tensões. Depois da farmácia, meu corpo relaxou um pouco, mas minha mente continuava alucinada de pavor e preocupação: o que faria eu, sozinho neste novo mundo? Comunicar, comer, amar, sonhar, escrever, chorar, sorrir? As ações se tornaram improváveis e foram necessários alguns dias, talvez poucos, mas ainda assim, longos, para que percebesse a necessidade explícita de me colocar na condição de plainar sobre este mundo de uma forma mais desavisada, menos objetiva (no que tange às expectativas) e muito menos reflexa do Eu transeunte. Assim, na cura das tensões, aprendia a me tornar mais vento e menos protagonista. Minha condição de sujeito que sente prescindiu de um afastamento de um centro cultural e socioexistencial simbólico para me levar a um rasante e utópico devir de Ser... na inconclusão que me arrebatava em cada esquina de calçadas ou letras.

Em Buenos Aires, na companhia de alguns membros do Grupo Memória Docente e Documentação Pedagógica, comecei a descobrir no pouco a pouco como se davam, efetivamente, as vivências reflexivas e sempre surpreendentes de um grupo de documentação narrativa de experiências pedagógicas sob orientação do professor Daniel Suárez, com os convites afetivos e acalentadores às escritas cada vez mais carregadas de si, do outro e do mundo

tecidos pelas companheiras de coletivo. Neste interim, duas colegas estudantes – estrangeiras, como Eu, e companheiras da viagem pelas bibliotecas, empanadas e narrativas argentinas – me auxiliavam a entender o inaudível dos movimentos, ou aquilo que se mostrava ainda muito brevemente.

“Começar o processo da escritura da experiência pedagógica foi algo dolorido, difícil e revelador desde o seu início. Isso fez com que eu demorasse a escrever pelo menos às portas de haver de entregar ao texto. Desconforto era a palavra.

No fundo me sentia repleto de dúvidas que pipocavam em minha cabeça e faziam a lentidão e a não escrita. Nestes primeiros dias pensava insistentemente em muitas experiências da escola, sobretudo das que vivi em meu trabalho de coordenação pedagógica junto à educação básica. Sentia-me, de fato, provocado a estas escritas e as mobilizações refletidas que me atravessavam. Pensava-as, mas não as transformava em texto.

Nas últimas horas do último dia entendi que a libertação das palavras somente se faria quando eu conseguisse ter uma maior clareza do que eram/foram estas experiências, o que não existia ainda. Não sei o que se passa, talvez a forma como deixei a escola da educação básica e fui para a educação superior não me saia da cabeça – saltar de um lugar que defendo para assumir outro que também defendo, mas que ainda se faz tão distante.

Por desejo, reflexão e impulso, me pus a escrever sobre o que me sentia seguro para tocar e desenhar no papel/computador: minhas experiências como professor na educação superior. Essas eram as aproximações mais latentes, que vibravam, então me pus a vasculhá-las.

Nesta busca, reencontrei algo que marcava e que falava muito de mim, das coisas que acredito e também de uma virada na compreensão da formação: a escrita e o diálogo sobre as experiências de vida com movimento denso de transformação do sujeito e da coletividade. Cheguei assim nos memoriais da vida escolar, na história da educação, nos sujeitos que fazem a história e a educação.

Assim me fui ao encontro com um texto de quatro páginas em mãos [...]. O primeiro desencontro pairou no fato do texto não estar em espanhol, o que me distanciava dos demais. Mas ainda havia um segundo desconforto, o fato de ser um texto largo. Fiquei triste com a receptividade neste momento; porque compreendi o porquê acreditava que a tristeza estava mais no meu distanciamento para a própria escrita que fiz.

O texto precisou ser lido por uma colega de grupo que o traduzia pouco a pouco e eu percebia que, primeiramente, o texto era mais um ensaio a partir da experiência do que um relato autoral em que um narrador se apresentava como humano com suas

possibilidades e limites e, da mesma forma, percebia que a tradução esforçada da minha colega acabava por distanciar-me ainda mais do texto, das outras pessoas do grupo e de mim próprio.

A partir disso, assumi um outro compromisso com minha escritura. Precisava assumir-me efetivamente e isso passava pela narração pessoal, com tudo o que isso representa, e com a tradução para o espanhol que eu mesmo deveria construir. Fui-me ao fundo elegendo o que contar comigo, retirando o ensaio e tentando me perceber” (Trecho de diário, construído em uma manhã de sábado de oficina de docentes narradores em San Fernando, província de Buenos Aires).

Esta é uma escrita de diário sobre a experiência de construir um relato para a partilha junto a um grupo de docentes narradores da cidade de Tigre, província de Buenos Aires, do qual eu fazia parte também como docente narrador, e onde também atuava Juliana, estudante brasileira de doutorado que, neste grupo, era minha coordenadora juntamente com uma professora argentina. Contar deste distanciamento me fez não escrever mais em língua portuguesa para os próximos encontros: não cabiam mais traduções e muito menos ensaios. Comecei a me arriscar e a flertar com este novo que era pensar em outra língua, brincar com as palavras e querer produzir poesias sinceras desde esta outra possibilidade. Essa era uma outra face de uma outra experiência que também me atravessava e que precisava assumi-la em seus erros e conquistas...

Estudar o projeto Cirandar: rodas de investigação desde a escola já me era algo definido, pois queria conhecer mais a sua história e entender os processos de formação que por ele transitavam e se faziam compreensões. Mas eu ainda estava repleto de normativas e desejos retos, pois queria um método para chamar de meu e, sobretudo, queria que a Educação Ambiental estivesse ali, pronta no próprio enredo do método e pesquisa. Daniel, ao contrário, me desestruturava, me fazia sempre olhar o assento pragmático em que me colocava e me questionava sobre coisas que antes estavam tão bem resolvidas, se não fossem velhas alegorias de se fazer ciência, claro. Quando retornava para o íntimo do apartamento, era a vez da Maria do Carmo me falar à mente: escreve para entender, escreve para que os diálogos de compreensão possam acontecer. Cleuza era firme: narra o que se passa. E eu ainda tremendo sobre a Educação Ambiental nossa de cada dia, como se essa já não estivesse em todos os meus impulsos, sonhos e contradições, me levando a fundamentar cada vez mais as esperanças que alimento.

Mas em uma conversa de almoço, daquelas que se tornam inesquecíveis, Daniel problematizou com seus orientandos estrangeiros a diferença entre as ideias de aprendizagem e formação, e eu fiquei imóvel porque concordava com ele, mas, ainda assim, era de um grave cognitivista na minha alma investigadora de apontamentos essenciais às respostas que queria produzir em forma de categorias. Aquele almoço me custou digerir, e não pelo sabor das especiarias que comi junto ao hambúrguer de vegetais, mas na necessária inversão que precisava encaminhar à forma como eu percebia e conduzia a pesquisa em desenvolvimento. Como afirma Contreras Domingo e Ferré (2013), eu também já me encontrava pensando e caminhando.

Es la experiencia la que pone en marcha el proceso de pensamiento. Pensamos porque algo nos ocurre; pensamos como producto de las cosas que nos pasan, a partir de lo que vivimos, como consecuencia del mundo que nos rodea, que experimentamos como propio, afectados por lo que nos pasa. Es la experiencia la que nos imprime la necesidad de repensar, de volver sobre las ideas que teníamos de las cosas, porque justamente lo que nos muestra la experiencia es la insuficiencia, o la insatisfacción de nuestro anterior pensar; necesitamos volver a pensar porque ya no nos vale lo anterior a la vista de lo que vivimos, o de lo que vemos que pasa, que nos pasa. Justo, lo que hace que la experiencia sea tal, es esto: que hay que volver a pensar. (CONTRERAS DOMINGO; FERRÉ, 2013, p. 21).

Voltava a pensar nas escolhas que fiz para o desenho investigativo e, nestas voltas que não foram poucas, descobria uma verticalização forçada de estudo sobre um universo que não se queria desta forma. Lia o Cirandar, lia os relatos desde o seu início, e relia os relatos de 2015, mas a minha circularidade ainda estava engessada sobre uma concepção de ciência que não se alargava, inflexível em sua proposta de desvelar verdades ainda contidas num certo canto de dados, mesmo que de uma forma não clara para este autor. Apesar de negar, agia como nos alerta Santos (2007), estabelecendo uma linha que separava o estudo de uma zona de crenças que não poderiam ser conhecimentos por sua incompreensão aos olhos acostumados a ver e nomear sempre de um mesmo ângulo. Mirando-me de fora, estava de um lado da linha, o lado certo, e o outro, colonial, era de puras “práticas mágicas ou idolátricas” (SANTOS, 2007, p. 75). Mas isso se despedaçava a cada instante que me voltava a pensar o Cirandar, a experiência narrativa dos professores e estudantes das licenciaturas, a circularidade hermenêutica, a Educação Ambiental imbricada a estes exercícios existenciais e coletivos e eu revendo e reaprendendo nestes movimentos em constante aproximação e distanciamento.

E assim, “no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2016, p. 32), este estudo voou desde Buenos Aires com um novo gosto por aventuras ainda desconhecidas, por possibilidades antes não pensadas, mas entrevedo o saber da experiência enquanto sopra que me acompanhava... e que ainda aqui permanecia.

Corumbá: porque a tese volta ao casulo

Os muros do mundo são menos seguros que os seus construtores (ou melhor seria pensar nos seus mandantes) supõem deter. Penso nisso, quando escrevo desde um outro canto tão longo e tão diferente que mal parece fruto de uma mesma América: de uns tempos gaúchos, desconcertantes e familiares em Rio Grande a outros mais frios e de poesias descobertas em Buenos Aires até onde me debruço no agora, sobre um Pantanal quase sempre quente da vida, do sol e de um rio Paraguai deslizante. Um calor que transborda em paisagens que só aqui descobri – porque só aqui senti – talvez o sentido do sentir que tanto circundava em longos tempos, mas que sempre também me distanciava.

Aqui hoje mora minha pulsão fenomenológica rasteira, que me leva a compreender o que se revela e a potencializar um retorno estranho, ainda que previsível. Volto a uma espécie de casulo, é o que sinto. Um casulo que me aguarda para este exercício de escrita, um casulo confortável por vezes, e muito incômodo por outros, a maior parte do tempo. Creio que é o reflexo puro e singelo das metamorfoses que se fazem... e que ainda são muito iniciais e breves.

Do retorno às terras pantaneiras e após as viagens que me (trans)formaram, também se afirmou o redesenho da proposta de tese narrada, assumindo-se a seguinte questão inicial que caminhou até o momento da qualificação do estudo: Como se configuram narrativamente as experiências de formação no marco do projeto Cirandar? Acompanhando esta questão, um objetivo também e necessariamente se desenhara e conduziu alguns dos movimentos iniciais do estudo. Desta forma, o objetivo geral pensado instigava compreender a configuração narrativa das experiências de formação no marco do Projeto Cirandar – rodas de investigação desde a escola em diálogo com o campo da Educação Ambiental.

A partir destas compreensões, construí uma leitura panorâmica geral do conjunto de relatos acadêmico-profissionais produzidos no ano de 2015 e publicados no sítio eletrônico <http://www.investigacaonaescola.furg.br/index.php/espacoonline>. Esta leitura inicial tinha como objetivo lançar um olhar ao coletivo de produções e a partir destes primeiros sentidos encaminhar a possibilidade de encontro posterior com alguns participantes para diálogo através de entrevistas e cartas dialógicas com o fim de construirmos, ou melhor, reconstruirmos suas experiências de formação desde o marco do projeto Cirandar.

Este exercício primeiro suscitou um movimento exaustivo e provocativo, porque a quantidade de escritas e a densidade das mesmas exigiam um contínuo revisitar de compreensões por mim já construídas em minhas construções pessoais e profissionais. Pensava, no caminho da leitura, que estabelecer este grande movimento seria algo pontual e rápido, por vezes imaginei mesmo que constituiria uma mecanicidade para executar a leitura de um quantitativo tão grande, com apontamentos de sentidos que me saltassem e outros possíveis engenhos. Enganado estava, simples, porque os textos não eram e não são móveis intangíveis que se podem ler da mesma forma, com as mesmas pranchetas e as mesmas possibilidades de absorções. A minha experiência de leitura dos relatos foi entender na crueza que cada texto me permitia um convite ou um atravessamento distinto, e que de um texto para outro, havia eu de me preparar (desestruturar e reestruturar quantas vezes fosse preciso) para os novos sentidos que poderiam se abrir. Neste movimento, os mates, os cafés, os mantras e os incensos me eram companhias presentes, assim como as águas em bibliotecas e quartos de estudo. Eles, companheiros, eram bons elixires para as mudanças que precisava traçar em mim.

Os textos se faziam em conjunto como uma grande floresta com diferentes espécies e vidas e o meu transitar de leitor interessado por entre esta imensidão me fazia pensar nas questões dialógicas que inicialmente potencializei e no como chegaria ou não a continuar o movimento de estudo que em algum momento eu havia pensado. Enquanto caminhava por entre a floresta, eu voltava à minha pergunta inicial sobre a configuração narrativa das experiências de formação desde o Cirandar, mas tão logo me desfazia dos pensamentos e dela me afastava e continuava a caminhar. De fato, havia uma inquietação em mim que transpunha os limites da ação que me lançava e, ao mesmo tempo, me instigava à necessidade de recompor meus questionamentos, meu problema de estudo, e repensar/refazer meus passos. Ainda não sabia como proceder, mas a pesquisa (ou sua ideia) continuava.

Neste mergulho inicial, acabei por entender a configuração do que chamei naquele momento de alguns nós de sentidos. A ideia do apontamento dos sentidos em nós se mostrou a partir de uma retomada da própria compreensão da historicidade das redes de formação e dos nós na rede, os quais apresentarei no quarto movimento deste estudo. Também acreditava, naquele instante da pesquisa, que estes possíveis nós não eram estanques ou definitivos, mas tão somente apontamentos reflexivos do exercício de compreensão que eu costurava, e que poderiam ou não servir ao movimento futuro de reconstrução de algumas experiências de formação configuradas narrativamente por participantes do projeto.

Os nós de sentidos principiados receberam títulos provisórios que significavam essencialmente a compreensão que eu enquanto sujeito leitor constituía a partir da minha

experiência de leitura e, para tanto, apresento como eles se mostraram: a escrita de si X a escrita da prática; o PIBID como espaço de formação; professores experientes e o ineditismo da experiência; a escrita no Cirandar como constituição da autoria profissional; um relato possui ambiente?; descobertas da docência; o que é que nos faz professor? Imagens da docência...;

Desta forma, a produção dos nós se construiu como um exercício geral para a continuidade do diálogo e estudo. Ainda assim, como uma emergência inevitável da processualidade de leitura, foi possível concentrar e pensar naquele momento em dois nós aglutinadores que poderiam potencializar uma releitura futura: a) A docência como descoberta; e b) A docência como inacabamento; o que acabou não se evidenciando pelos encaminhamentos e modificações necessárias ao movimento do estudo.

Mas a experiência de ler o conjunto de relatos para conhecê-los em panorama também provocou uma outra grande inquietude que em sua tensão epistemológica reestruturou a pergunta central da tese e os movimentos posteriores que lhe envolveriam. Por certo, a minha experiência de ler os relatos me fez problematizar como eu escolheria ou chegaria aos sujeitos que seriam convidados a participarem da pesquisa e que teriam seus relatos lidos com aprofundamento, e também seriam convidados a conversar por meio de cartas e também a entrevistas para a reconstrução de suas experiências de formação. Da mesma forma, não havia como estudar e reconstruir as experiências apenas com futuras leituras aprofundadas dos relatos. Havia um impasse que precisava ser pensado e que ficou latente a partir dos diálogos de qualificação deste estudo.

Como um câmbio necessário e sentido, o problema/questão precisava ser reformulado, assumindo uma nova configuração e centrando-se no movimento de formação de professores desde o Cirandar e articulada sobre a seguinte pergunta: **Como é que isso se mostra: a formação de professores no marco do Projeto Cirandar?** Nas palavras de Contreras Domingo e Ferré (2013), a história que projetou esta pergunta é a marca de minha/nossa inquietude e por isso é essencial no momento de sua afirmação e nas reafirmações futuras. *“Si toda pregunta tiene una historia personal y social, su exploración nos da el trasfondo desde el que nos preocupamos por ello y los sesgos y orientaciones desde los que lo hacemos”* (CONTRERAS DOMINGO, FERRÉ, 2013, p. 76).

Exatamente por essa história que carrega, a pesquisa não nascia pontualmente naquele momento, mas também era evidente que assumia a partir de agora uma nova centralidade e um novo processo de produção dos dados e análise também diferentes, mantendo seu caráter narrativo e auto-formativo. A questão também não existe só, mas dela emergem possibilidades várias, e também alguns objetivos que se colocam como motes de direção e reflexão.

Acompanhando este novo andar, situo como objetivo geral deste estudo **compreender a configuração da formação de professores no marco do Projeto Cirandar – rodas de investigação desde a escola em diálogo com o campo da Educação Ambiental**. Ainda como objetivos específicos, problematizo a busca por: entender a historicidade da ação do Projeto Cirandar como movimento de formação; desenvolver o diálogo de aproximação entre as reflexões e compreensões do campo da Educação Ambiental e da formação de professores; e potencializar as constituições autobiográficas e autoformativas a partir da experiência de formação do investigador.

A partir desta decisão, outra tomada de posição importante foi compreender a necessidade de escrever aos participantes da ação Cirandar no ano de 2015 – ano-base para o estudo – através de uma carta onde eu lhes explicava os meus movimentos de constituição e da pesquisa e também lhes convidava para dela participarem. A carta teve como intenção o compartilhar do estudo com os sujeitos que também vivem ou viveram o Projeto Cirandar e, da mesma forma, partilhar um termo de consentimento livre e esclarecido onde autorizariam o estudo e análise em aprofundamento de seus relatos.

Esta tomada de decisão da partilha da carta e do termo partiu de duas compreensões e também necessidades da investigação: primeiramente a vontade do compartilhar o estudo com o coletivo Cirandeiro, respeitando o entendimento deste como uma comunidade aprendente, sobretudo pelo fato de me encontrar fisicamente distante da cidade do Rio Grande, berço do Cirandar, e da mesma forma, trabalhar com a possibilidade de um quantitativo de relatos que fosse menor e que permitisse uma análise mais qualificada dos mesmos.

Nos meses de agosto e setembro de 2018, foram enviados e-mails com as cartas e termos para todos os participantes do Projeto Cirandar do ano de 2015, a partir dos endereços eletrônicos disponíveis nos relatos e/ou registros da ação, com o recebimento de muitos retornos com autorizações digitalizadas, aceites e também diálogos para a combinação de quando os termos físicos poderiam ser assinados pessoalmente. Por certo, as minhas mais intensas recordações deste movimento foram as palavras de reencontro, de incentivo, de felicitações, de saudades. Como foi importante fazer este exercício de convite, que só me trouxe energias para continuar caminhando.

Para as coletas das assinaturas, e por me encontrar distante da cidade do Rio Grande, ainda precisei mobilizar meu irmão André, agente-chave deste ir e vir ao encontro dos cirandeiros que responderam autorizando e dispostos a esse assinar. Ainda assim, também foi necessária a troca de termos pelo correio com cirandeiros espalhados no interior do Rio Grande do Sul e mesmo de Minas Gerais, me provando que os ventos e o tempo não somente me

levaram a tantas viagens, mas também a muitos outros... Mesmo em sua disposição, meu irmão, em suas situações pessoais, não conseguiu coletar as assinaturas com todos os sujeitos que já me haviam autorizado, me provocando a terminar esta tarefa quando de minha estada na cidade do Rio Grande, em férias do trabalho docente mas quando em muito trabalho de tese e orientações.

Mesmo com um número maior de autorizações recebidas pelo correio eletrônico, por uma questão de limitações de tempo e contato, decidi trabalhar somente com os relatos dos sujeitos que me autorizaram a tal estudo/análise através do seu consentimento e assinatura nos termos, totalizando assim um conjunto de 28 relatos de estudantes e professores em formação acadêmico-profissional.

Nesta construção de diálogos evidenciada, sobretudo, por meio eletrônico, muito me alimentou uma carta recebida em retorno ao meu pedido de autorização. Ela foi escrita no dia 02 de setembro de 2018 e postada pela Ana Paula, sua autora, que me fez pensar e ainda mais acreditar na investigação de uma processualidade de formação pautada nas rodas de formação, na horizontalidade dos diálogos, na partilha de saberes e na publicação de nossas aulas, nossas práticas, nossos mundos docentes. Reservo aqui o compartilhar de um trecho desta carta:

Querido Alexandre, tudo bem? Com alegria recebi a tua carta. Às vezes, o “carteiro” nos traz notícias não esperadas e por isto mesmo a surpresa com a tua escrita.

Quero deixar claro que as escritas ao grupo do Cirandar são públicas, como por certo debes saber. Assim, as palavras são semeadas ao vento e podem varrer longas distâncias, chegando aos mais variados cantos. E neste movimento de semear é que tantos outros professores podem conhecer e experimentar a sala de aula de tantos outros professores. Basta um click. Daí a minha surpresa.

Fico feliz que tenhas encontrado as minhas palavras, e sobretudo a professora que sou e a sala de aula que tento criar e recriar a cada encontro com os meus alunos. A surpresa a que me refiro é que, ainda que os escritos sejam públicos, reservastes a nós cirandeiros o carinho de partilhar conosco a tua escolha pelos nossos escritos.

Como é bom saber que a nossa produção será parte de um trilhar de doutorado, que as palavras, e não só elas, como também o nosso conhecimento, nossas esperanças depositadas em aulas mais motivadoras e desafiadoras sejam novamente lançadas ao vento, para que mais uma vez avancem aos mais variados cantos para que outras vezes encontrem as salas de aula de outros tantos professores.

Ana Paula me encheu de esperança e desejo para ainda poder mais e melhor trilhar as possibilidades de compreender a configuração da formação de professores desde o Projeto Cirandar, respeitando e entendendo os ventos lançados, e agora com as novas costuras assumidas e que pouco a pouco continuarão sendo apresentadas nesta escrita.

No próximo movimento deste estudo, intitulado **“Cevando rodas e cuias: o Cirandar, os mates e a Educação Ambiental nas circularidades da formação humana”** será descrita a proposta do projeto Cirandar: rodas de investigação desde a escola e a formação de professores imbricada neste processo, problematizando os seus princípios e as aproximações dialógicas possíveis com as premissas da formação de educadores ambientais, de uma Educação Ambiental de base crítica e com os movimentos de narrativa-formação. Logo após, no movimento **“Estradas sonhadas, partilhadas e vividas: as travessias simbióticas de formação costurando um horizonte de estudo”**, serão apresentados os enredos teórico-práticos narrativos desta tessitura, apresentando os caminhos metodológicos trilhados a partir das escolhas feitas no decorrer da pesquisa. Depois deste movimento será apresentado o processo de descrição da pesquisa através da narrativa da constituição de sua análise e compreensões potencializadas, sob o título **“Películas, nuances, cores e linhas... artesanias escritas do estudo na composição de nós integradores”**. O sexto movimento desta narrativa, **“Prosas Cirandeiras... ou cartas-plurais por entre os diálogos da formação de professores e da Educação Ambiental”**, trará o resultado do exercício interpretativo da investigação constituído através das cartas de formação. O último momento desta narrativa envolverá algumas considerações finais a partir do estudo de tese, com o título **“Algumas considerações”**.

3. CEVANDO RODAS E CUIAS: O CIRANDAR, OS MATES E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS CIRCULARIDADES DA FORMAÇÃO HUMANA

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2008, p. 15)

Durante muitas vezes me lanço em perguntas sobre o que não vejo, não compreendo, ainda não descobri. Também em outras tantas vezes me carrego de forças e peço ajuda: uma mão estendida, um abraço confortante, uma palavra de indicação, de rumo. Olhar não me é tarefa fácil, não me é prontidão ou mero somatório de encaixes programados. Olhar e compreender – o mar, o texto/mundo ou a gentetude – é me (des)fazer e (re)fazer dialogicamente (interna e externamente ao humano que vê) os traços que nos refletem e esboçam o saber que cresce destes estranhamentos. Formação como penso e acredito requer dessas estranhezas, encontros e belezas... Sobretudo, aprender enquanto experiência e sentido. Conforme Nóvoa (1992), a formação do professor se constrói por um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e da permanente construção e reconstrução da identidade profissional, quebrando com ideias acumulativas de conhecimentos e chamando à constituição de um estatuto do saber da experiência, codificação esta dialogada por Contreras Domingo e Ferré (2013), Larrosa (2016) e outros.

Voltando-nos à história de Diego, o menino pediu para que o pai lhe ensinasse a olhar porque muito embora a mirada nos seja própria, singular, também nos é construção, broto, encarnação e, desta forma, não se faz sem uma caminhada formativa que nos lance à condição de ver. Educação em seu sentido formativo integral pode assumir esse papel: ver, (re)ver e (trans)ver com e no mundo. Contreras Domingo e Ferré (2013) afirmam que quando situamos a educação como experiência, estamos centralizando nas qualidades do que se vive: acontecimentos que estão situados no tempo; a compreensão de que o que se vive está situado em um corpo sexuado; a consciência da tomada da posição subjetiva na construção do vivido e dos sentidos da própria experiência.

Tiene que ver con las dimensiones del vivir en donde tu ser íntimo está implicado, y en cuanto tal, están implicadas las múltiples dimensiones del existir. Sentimientos, emociones, razón, no están disociados, como no lo están, por ejemplo, cuando nos sentimos perplejos. Porque la perplejidad, como la sorpresa, o el desconcierto, no disocian entre sentimiento y razón; es más, sólo son posibles si están presentes

simultaneamente emoción y razón. (CONTRERAS DOMINGO; FERRÉ, 2013, p. 23).

Emoção e razão que me fazem pensar e voltar ao título sugerido neste movimento de escrita e resgatar a ideia do ato de cevar. Segundo o dicionário Houaiss da língua portuguesa (2009), cevar significa

[...] dar ou ingerir alimento; alimentar (-se), nutrir (-se) [...] fazer a engorda de (esp. animal doméstico); engordar [...] saciar (-se), fartar (-se), satisfazer (-se) [...] encher-se de bens, de riqueza; locupletar-se [...] dar estímulo para; fomentar, entusiasmar, incentivar [...] colocar isca em (anzol, armadilha) [...] iludir, engodar, enganar [...] preparar (mandioca) para que se transforme em puba [...] colocar (mate) na cuia com pequena quantidade de água fria, a fim de empastá-lo, antes de jogar água quente [...] preparar e/ou servir (mate, chimarrão) (HOUAISS, 2009).

Já na canção O Mate, de Leonardo (1994), músico, compositor e cantor gaúcho, se canta o mate pelas bordas da história, resgatando suas origens e sua construção:

Das gargantas dos guará
se esparramou por aqui -
era o caá caá í
quente ou frio conforme o caso
banhando em verde o ocaso
da conquista guarani
era a América, era a selva
a cachoeira desatada
o chão da terra molhada
verde eterno no seu pranto
a erva o remédio santo
de uma raça violentada. (LEONARDO, 1994).

Da ideia do “remédio santo” que ainda hoje se traga à alimentação, cevar está na cultura de diferentes povos, a cevadura do mate, tão densamente tradicional no sul do Brasil, sobretudo no Rio Grande do Sul, mas também nos demais países meridionais da América do Sul, como na Argentina já visitada nesta narrativa. A perspectiva da cevadura me permitiu voar por entre estes sentidos e compreender a formação e a formação de professores em diálogo neste estudo com a ação de cevar ideias, mundos, conhecimentos, esperanças e horizontes, quiçá, mais densas quando cevadas em roda e partilha.

Mergulhar a partir de agora nos entremeios do Cirandar é me atrever a espiralar por diferentes recortes de compreensão que inevitavelmente precisei tracejar nesta escrita. Para este exercício precisei encontrar publicações acadêmicas que já versavam sobre o projeto, mas, sobretudo senti a necessidade de vasculhar em alguns porões pessoais os guardados íntimos de sentidos que apenas conseguimos desvencilhar ao sermos provocados por uma ação dialógica que, neste caso, assumiu a carta como instrumento mediador entre as conversações e o diário como projeções de um ontem a ser lido. Desta forma, aqui dialogo com as conversas escritas em cartas trocadas com as professoras Aline, Elisabeth e Maria do Carmo, com um diário

coletivo de viagem azul claro de bolinhas brancas e, por fim, com diferentes escritas e diários de momentos de letras cirandeiras por mim construídos.

O projeto Cirandar e o seu subtítulo – rodas de investigação desde a escola – sugere já de pronto uma possibilidade de conjecturas que não se encerram no nome mas que avançam sobre outros campos e encontros, como o tensionamento e alargamento da ideia de formação e a costura epistemológica com uma Educação Ambiental de viés crítico e potência transformadora. Esta última, aqui também chamada a ser compreendida, a ser olhada, a ser remirada. Diego me ensinou a pedir esta ajuda... uma ajuda para aprender a olhar.

O giro inverso da Ciranda que me desfez: provocações para os sentidos de uma Educação Ambiental

“A manhã de sexta-feira inicia-se com um frio maravilhoso, perdido em névoa, respiração e nuances de verde e cinza. Acordar e encontrar a delegação brasileira com um chá mate foi convidativo ao que esperava-nos em câmbios e horizontes. Fomos juntos a cafeteria para el desayuno e saboreamos café cortado, pão caseiro, manteiga e música folclórica argentina. No hay mejor combinación... penso que a experiência se faz na possibilidade do aprender compartilhado com os outros e outras e o mundo em significados jogados em minha pessoa. Eu procuro compreender e tocar os anúncios e me descobrir em meio às palavras e cores que se revelam à circularidade do mate. Que gosto doce o mate regado de saberes compartilhados!!! O mate circula entre as gentes que estão e não entre as gentes que não estão. Como abrir a roda do mate?!” (Escrita de diário do autor narrador. Tilcara, maio de 2016)

Esta escrita foi construída em uma manhã fria no ainda outono argentino, e aqui foi retraduzida do portunhol (tentativa sempre inicial de escrever no castelhano) que me arrisquei a testar naquele momento. A coragem me faltou agora para expressar aqueles erros gramaticais, mas a essência referencial desta escrita permanece e alicerça a reflexão que sustenta este embaraço textual que desenha o Cirandar e a compreensão que nasce sobre a formação do professor involucrada ao campo teórico-reflexivo-acional da Educação Ambiental. Os mates que circularam naquela manhã construíam, desconstruíam e reconstruíam cenários formativos enredados nas mãos e nas palavras que entregavam cuias como nós nos entregamos em histórias, ideias, saberes e sentidos e, de outra forma, recebemos tanto ou mais em múltiplas voltas desta cabaça.

O mate argentino⁷, o chimarrão gaúcho ou o tereré pantaneiro inspiraram a leitura circular da formação cravada na narratividade das gentes. Posso contar que aqui e agora o mate também está inundando minha sede de várias fontes – da água ao escrever, do escrever à possibilidade do compreender, da compreensão à esperança em um mundo justo para todos – e me deixando mais perto do que anuncio, apesar do distanciamento que invento e reafirmo a cada instante. Mas voltando aquele dia, a primeira fala de provocação ao sentido do que representava o mate circulando e para quem ele era servido não partiu de mim, mas de um outro, e logo tomou a busca por entendimento de outros que ali estavam, creio eu, sim ou não, porque foi assim que compreendi naquele instante e em mim se fez. Primeiramente, a expressão de reconhecimento de quem podia tomar a bebida amarga (só depois descobri que em várias casas de Buenos Aires, o mate era servido com bocados contínuos de açúcar) embarcava na compreensão de se fazer parte de um dado grupo. Eu, brasileiro e muito pouco falante do castelhano naquele momento, era quase um escutador atento e pouco afeito nos palavreados da língua que aprendia ao ouvir, mas mesmo assim não deixava de ser um amante do mate ao qual mirava e salivava e que, embora circulante, não chegava até mim e por uma questão simples: eu ainda não era da roda, da comunidade construída pela tradição, mesmo aparentemente estando nesta. Confesso que esta percepção empírica pode ser dialogada diretamente nesta mesma manhã de estudos, primeiramente na retomada mental e reflexiva que fiz sobre as muitas rodas de chimarrão que participei e no como elas se definiam e incorporavam ou não as demais pessoas, e depois na explicitação – minha ou de outro – sobre aquele momento único e do como o mate se transformou em tema gerador, um tema propício à minha produção de sentidos da experiência enquanto estrangeiro de língua, bandeira e gostos ainda desconhecidos.

Foram precisas um pouco de ousadia e uma desculpa alimentada pela necessidade de um trabalho de leitura em grupo para que pedisse ao maestro da roda um mate para me aquecer, quando me foi estendida a cuia e da roda não quis mais sair. Foi a partir deste instante que passei a me interrogar sobre o sentido de ser e estar em uma roda, uma rede, uma circularidade maior ou menor, a ser de fato uma comunidade – o impacto existencial e social deste pertencer. E por isso retomo a ideia do quanto este elemento símbolo de algumas culturas do sul da América Latina também transborda os sentidos de como nos encontramos, como vivemos juntos ou não, construímos nossas relações, nossas recepções e afirmações culturais, nossas

⁷ Aqui eu preciso destacar que o mate virou artigo de exportação, pois recordo com saudades de duas companheiras de estudos, diálogos e muitas partilhas, estrangeiras como eu quando me encontrava em Buenos Aires, que se acostumaram com a cultura do mate e trataram de se equipar com cuias, bombas e garrafas térmicas apropriadas ao desenvolvimento da roda.

trocas, nossas projeções, sonhos e realizações. Sobretudo, a experiência e a metáfora desde o mate nos ajuda a compreender a maneira como concebemos a produção do conhecimento, quem defendemos como sujeitos produtores de saber e como encaramos epistemologicamente as conceituações e constituições legitimadas e, em paralelo, como destituímos saberes, pessoas e formas de ver o mundo.

Por essa inquietude também reafirmo a concepção de formação enquanto construção individual e coletiva intimamente associadas, e a problematização das nossas escolhas e rumos socioambientais a partir do como aprendemos a viver juntos, coabitando os espaços e definindo os lugares que nos são identidade. O mate em roda é a explicitação da dialogicidade, da solidariedade, da horizontalidade, da ética fincada no respeito enquanto reconhecimento do outro legítimo. Loureiro (2004) ao dialogar sobre a Educação Ambiental transformadora afirma que a tradição dialética é, junto com a participação social efetiva, marcas de inquietude e definição. Como na circularidade do mate, “significa racionalmente compreender que o singular ganha sentido em suas relações e que o todo é mais que a soma das singularidades, num movimento de mútua constituição” (LOUREIRO, 2004, p. 71). Essas demarcações ressignificadas possivelmente têm muito a nos dizer e, principalmente, têm muito a nos dizer também enquanto raízes axiológicas, ontológicas e epistemológicas do Projeto Cirandar: rodas de investigação desde a escola.

Desta ideia de coabitação, chego ao cenário do Cirandar, mais precisamente em seu nascedouro político-estético-filosófico: o Encontro Ibero americano de Professores e Redes de Professores que fazem Investigação e Inovação na sua Escola, realizado no mês de julho de 2011 na cidade de Córdoba, na Argentina. Para narrar um pouco desta história foi preciso encontrar um importante documento narrativo guardado pela professora Maria do Carmo e intitulado “Diário de viagem ao Ibero americano em Córdoba na Argentina”, o qual é apresentado como um Portfólio Coletivo de registros da expedição de estudos, e que me foi entregue para este estudo pela professora. Portanto, não é um diário pessoal, mas de uma comunidade de viajantes e, da mesma forma, não se trata de escritas padronizadas de palestras e falas ou atas de encontros, mas sim um arcabouço de registros de episódios narrados em forma de textos reflexivos, poemas, colagens e desenhos... memórias de uma expedição/ experiência – formativa.

Folhear este diário já se constituiu em mim um denso convite à leitura, vivência e interpretação. São muitas vozes, muitos sujeitos e memórias que saltaram a cada página. Ainda assim, contendo-me na ideia do trabalho que precisava tecer me fui às folhas que continham os registros já previamente anunciados por Maria – o nascedouro. Havia um debate no evento

neste dia, mas nossa interlocutora e outras companheiras decidiram não participar, sem registros tácitos dos motivos da não presença, mas sim da sua opção em substituição: um bem desenhado café, adoçado com “*edulcorante de mesa em pó*”. Confesso que quando li sobre este café foi como se sentisse o seu aroma vagando pelo ar à minha frente e convidando... inevitavelmente, pensei no pão caseiro da infância.

O professor Daniel Suárez⁸ também chegou a este café, e apresentados pela professora Aline, constituíram um proveitoso diálogo de ideias e rabiscos de projetos, que nada mais era do que a própria cevadura e gestação do Cirandar. Como também reconheço, por vivências próprias, a pulverização de ideias que brotam nos cafés compartilhados com Maria e/ou Daniel, posso vislumbrar que a ciranda já estava lançada no quase último gole, restando somente as mãos e escritas das pessoas que refariam os sentidos do projeto, que lhe dariam face e expressão. Mas isso era questão de pouco tempo.

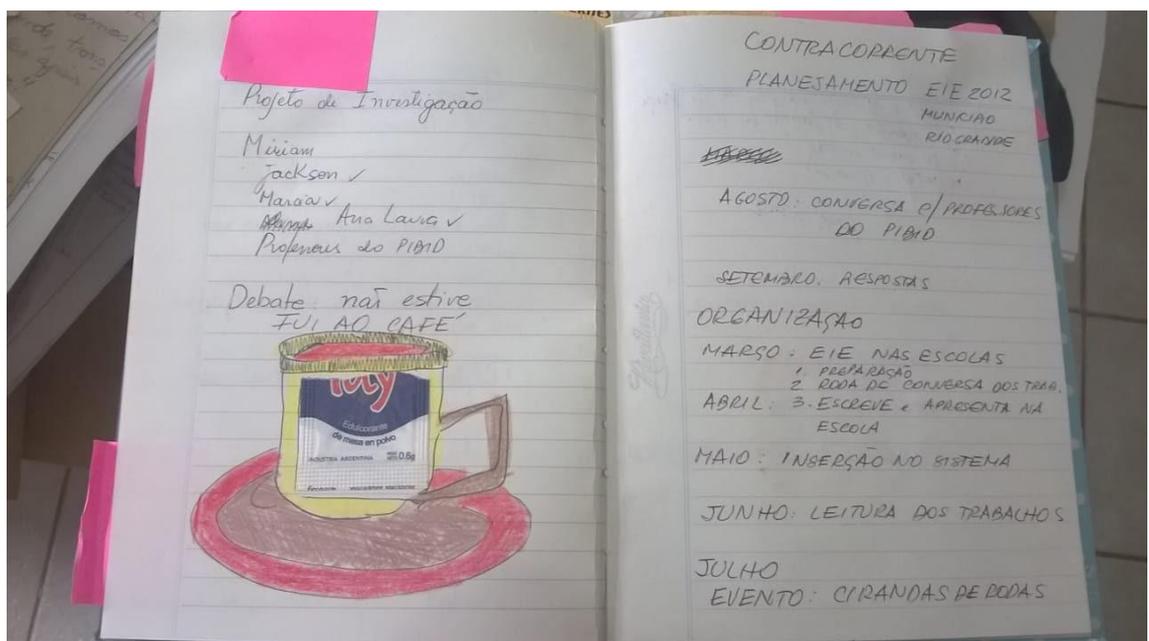


Figura 1 - Imagem extraída do Diário de viagem ao Encontro Ibero americano. Córdoba, Argentina, 2011.

Quando este encontro aconteceu, as ideias já estavam saltitando nas inquietações riograndinas e nas muitas vivências argentinas, desde a sua “Rede de Formação Docente e Narrativas pedagógicas da UBA”, nos contada pela Professora Aline Dorneles em nosso diálogo de cartas. Mas é Maria do Carmo que narra em detalhes a impulsão deste nascimento.

“E daí fomos a Córdoba, como disse, em coletivos enormes! Tenho um diário de capa azul clarinho que tem esta história, mas não o encontrei agora que

⁸ Daniel Suárez também foi convidado a registrar no Diário dos viajantes brasileiros, e deixou ali sua escrita anunciadora dos “*proyectos por venir*”.

queria para te falar desta história. Ele me acompanhou em todo o evento e tem escritas coletivas de muita gente. Mas estava eu no bar do local do evento a tomar café, possivelmente às 16h, quando tive a idéia de que não era possível fazer este evento para professores, pois são muitos e segundo, sem grana, cada vez menos grana para fazer isso. Então pensei o EIE tem que ser local. Não lembro se fui a Córdoba em 2010. Acho que foi. Teria que precisar mais isso. E como disse, estava eu a tomar café com a Márcia, que se doutora mês que vem, e com a Aline, que terminava seu mestrado à época e que já conhecia o Daniel, quando fui delineando no diário esta possibilidade de fazer encontros nas escolas. Lembro de ter perguntado a Márcia se ela se animava a fazer um evento como o EIE na sua escola. Ela me respondeu afirmativamente, embora eu agora pensando, isso não é assim fácil de fazer para um professor em sua escola. Muito mais um coordenador pedagógico conseguiria.

Bom, nisso, saindo do salão do evento, aparece o Daniel e explico minha idéia, que ele considerou interessante, qual seja: fazer um EIE local. O ano de 2011 a idéia ficou na minha cabeça, mas foi um ano difícil, a doença seguida da morte do Roque me abalou muito. Mas em 2012 era um novo governo no estado e fui chamada pela reitora a pensar em possibilidades de formação. A CRE solicitava a FURG cursos de formação. Lembro bem da primeira reunião: todos professores que estavam mais acostumados a fazer formação em roda juntamente com a responsável pela 18 CRE numa sala da FURG, uma sala grande. Falou o primeiro, o segundo, e foram falando do que sabiam fazer e eu me assustando com o que estávamos fazendo. A professora da CRE nos pedia formação por conta de uma reestruturação curricular no estado, da qual pouco sabíamos, e nós oferecíamos o que sabíamos fazer. Falou o Vilmar, em uma perspectiva mais filosófica e de escuta e eu falei da minha idéia. E colou, não sei se por falta de alternativa da FURG ou da CRE, mas então o Cirandar começou com esta cara de demanda a partir de uma reestruturação curricular. E assim foi o primeiro ano com a parceria da CRE, com visitas e encontros presenciais nas 18 escolas de Ensino Médio, o evento final, o almoço, tudo. Um espetáculo!” (Carta da Professora Maria do Carmo Galiazzi)

No ato de conversar para historicizar, Maria do Carmo costura uma trama desde um vivido concretizado através de personagens, cenas e atos. Neste trecho, esboça um desejo compartilhado a café em 2011 e que precisou aquietar-se, em início e pelas forças da vida, mas

que reanimou-se em 2012, quando de uma solicitação da 18ª Coordenadoria Regional de Educação, órgão da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, para que fossem possíveis formações com os professores estaduais, principalmente acompanhando a reestruturação curricular do ensino médio que se iniciava.

O Cirandar então nascia com a incumbência de promover uma formação com os professores estaduais do ensino médio gaúcho a partir de uma demanda de reformulação curricular e a necessidade de se perceber através do desenvolvimento da pesquisa e da interdisciplinaridade a formação dos jovens desta etapa da Educação Básica. Conforme Miranda (2014, p. 108), o ensino médio passaria a se apresentar como: “Ensino Médio Politécnico, Ensino Médio Curso Normal e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio”, e os professores precisaram se familiarizar e se integrar a esta nova conjuntura organizacional e pedagógica. No diálogo através de carta com a Professora Elisabeth, a mesma narra a complexidade deste momento desde a valorização do espaço e dos sentidos desta formação à própria aventura assumida na constituição desta primeira roda cirandeira.

“A reforma do Ensino Médio teve um movimento de resistência por parte dos professores. Na verdade, segundo relato dos próprios docentes, a proposta não foi discutida na base, mas imposta de cima para baixo, como a maioria das inovações educacionais.

Não sei se todo o mérito teria sido do Cirandar, Alexandre, mas posso te afirmar que era muito prazeroso observar os professores, envolvidos no processo de formação, apresentarem suas ideias, em grandes rodas, nos momentos em que nos deslocávamos da FURG para as escolas que aderiram ao projeto. Após estes momentos de interação, a proposta era a de produção de relatos de sua prática em sala de aula, os quais eram partilhados entre os colegas para uma leitura crítica. A publicação dos relatos de experiências não somente dos professores, mas dos formadores, e também de alunos da rede básica de educação, bem como de licenciandos que se integraram no processo formativo era um momento de valorização e reconhecimento ao trabalho dos envolvidos”.

Desta forma, no ano de 2012 foram 93 os relatos finais produzidos pelos participantes do projeto, sendo que estes – pelo propósito inicial – tratavam em sua grande maioria de temas relacionados à criação do Seminário Integrado, novo componente curricular criado no processo de reformulação do ensino médio no estado do Rio Grande do Sul, e das práticas construídas a partir deste, e alguns destes relatos vieram a compor a primeira edição do livro Cirandar: rodas

de investigação desde a escola, lançado no ano de 2013. Nos anos seguintes as alterações se fizeram sempre acompanhando os ritmos de trocas governamentais, greves e mobilizações nos diferentes níveis e, sobretudo, nas investidas criativas pensadas pelos participantes e coordenadores do projeto. Os próximos anos foram marcados por flutuações nos números de participantes e textos produzidos, mas também pela afirmação da ideia do relato do professor na constituição do processo de formação docente: no ano de 2013, foram 51 relatos produzidos; 143 em 2014; 91 relatos em 2015 (24 pelos participantes do Cirandar vinculado ao Curso de Aperfeiçoamento e 67 ao projeto de extensão, ambos com a mesma nomenclatura) e em 2016 se concluiu um total de 80 relatos de experiências. No ano de 2017, o projeto constituiu uma nova mudança, passando a se organizar para encerrar (o fechamento com o encontro presencial e almoço) no início do próximo ano, ou seja, em 2018. Neste ano, 31 foram os relatos publicados na página do evento na internet. O Cirandar edição 2018 novamente assumiu mudanças, passando a incorporar participantes de outras cidades do Rio Grande do Sul e de outros estados brasileiros, tendo o dia 07 de março de 2019 como data de realização dos encontros presenciais em todas as localidades abrangidas. Também foram produzidos o segundo e o terceiro volume do livro do Cirandar, os quais apresentam textos escolhidos dos anos de 2013 e 2014 e publicados, respectivamente, nos anos de 2014 e 2016. Da mesma forma, atualmente está em processo de finalização o Volume 4 do livro do Cirandar, com textos referentes a edição de 2015 (ENCONTROS RIOGRANDINOS SOBRE INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA, 2017).

Professora Elisabeth (Carta) ao apontar sobre a constituição inicial do projeto explica que a este “*era preciso mudar o foco, instaurando a formação acadêmico-profissional desde a Escola, e não a partir da Universidade*”. Acompanhando sua reflexão e reconhecendo as mudanças permanentes e a imprescindível flexibilidade no olhar desde e com a escola, torna-se compreensível a ideia de que a cada novo ano o Cirandar também tenha se constituído em um novo projeto, com novas ideias, tons e invenções metodológicas em tempos e espaços. Ainda assim, mesmo com tantas mutações vividas, o Cirandar se constitui e representa um dado movimento constituinte de formação acadêmico-profissional e que dialoga com princípios que instigam e proliferam também uma dada compreensão de educação e, conseqüentemente, de Educação Ambiental como a assumo, e que se torna chave para pensarmos os próprios passos, presentes e futuros, da ação em rodas e de outras possíveis que assumam dialogicamente o que aqui se mostra, bem como problematizando estatutos práticos para a investigação-formação de professores educadores ambientais.

Partindo desse olhar, podemos acompanhar a Professora Aline (Carta) em seu pensamento: “Entendo o Cirandar, como um nó da Rede, que se fortalecem ao promover um

processo de formação anualmente com professores da cidade do Rio Grande e arredores”. Até então a ideia da rede era a mais segura e que também nos remetia a compreender o Cirandar entrelaçado a outras redes. De fato, o Cirandar é parte dos Encontros Riograndinos sobre investigação na escola, uma rede que está enredada com outras redes brasileiras e internacionais, construindo a concretude desta conexão mais ampla. Ainda assim, a ideia do nó na rede, como nos trouxe a professora, demarca muito mais do que a determinação de um lugar no todo, ou da afirmação e reconhecimento do Cirandar. O nó na rede é também fixação e junção, mas antes mesmo são fios dos quais se prescinde para um entrelaçamento, para uma existência. Não há rede sem pessoas, como não há rede sem fios. Não há comunidades sem gentes, mas as próprias gentes, sem as comunidades, não conjugam nós em redes. Daí a relevância de se entender a essência dos nós e de cada uma e um, professores em formação, estudantes em formação, formadores em formação, que retroalimentam a constituição do nó, da rede e de si no fio que faz o nó da rede.

A importância de compreender a ideia de rede nos leva a potencializar uma compreensão da natureza e da relação com a cultura neste século XXI. Horkheimer (2002, p. 98) há anos afirmou que “a total transformação de todos os domínios do ser à condição de meios leva à liquidação do sujeito que presumivelmente deveria usá-los. Isso dá a moderna sociedade industrialista o seu aspecto niilista. A subjetivação, que exalta o sujeito, também o condena”. Esta reflexão se torna extremamente contemporânea, pois visualiza a presente e contínua necessidade da espécie humana de domínio do mundo natural – o suporte (FREIRE, 2001) de acento da vida humana e não-humana – incluindo a própria espécie e as demais, bem como os bens materiais de uso comum, em prol de intencionalidades vendidas em ambientes cada vez mais virtuais, inventados e reinventados, para a satisfação dos desejos mais intensos, como a felicidade, o corpo perfeito, o reconhecimento social, a melhor imagem, o mais criativo *meme*, o maior impacto que se possa causar nos outros. Essa compra incessante tem um fim tácito, talvez não de um mesmo sentido financeiro, mas ainda assim, capital. Subjugamos a natureza interna e externa ao humano, muitas vezes reafirmamos nossa individualidade como uma vitória, e satisfeitos em nossa caracterização momentânea, nos voltamos ao vazio da significação que nos faz neste ritmado, incompreendido e inconsciente vir a ser. Ainda em Horkheimer (2002, p. 101) “o triunfo da razão formalizada e subjetiva é também o triunfo de uma realidade que se confronta com o sujeito como algo absoluto e esmagador. [...] Quanto mais artifícios inventamos para dominar a natureza, mais devemos nos submeter a eles se queremos sobreviver”. Brandão (2005b, p. 70) me ajuda a pensar e a transitar a uma outra

compreensão, de uma esperança germinada e regada, mesmo que fortemente carregada de denúncia.

A educação ambiental existe no lugar em que está viva ainda a esperança de que, em vez da esperada tendência ao empobrecimento e à desigualdade, em um futuro próximo haja menos crianças deserdadas do que agora. E em um futuro mais longínquo, menos ainda. Mas, se esta esperança não for realizável, que a educação ambiental sirva ao menos como uma memória do que fomos e do que fizemos, quando transformamos a natureza em mercadoria, a vida em morte, a floresta em deserto, e pessoas que deveriam ser felizes e viver em verdes cenários de uma vida fecunda e bela em nada mais, nada menos do que isto: deserdados. (BRANDÃO, 2005b, p. 70).

Mas qual será então o papel das redes desde esta reflexão? E porque estes nós me soam tão importantes? De fato, compreender a idealização da rede é pensar a conjunção de pessoas e grupos, confluentes e divergentes, diversos, mas tomados de um sentimento comum de inquietude e problematização de uma dada realidade, um dado movimento constituinte, uma dada pergunta societária. Os nós somos todos e cada um e uma, e sem estes não há enredamento, não há conjunto; seja ele massificante ou niilista, ou de resistência, luta e anúncio, como aprendemos com as histórias de Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão e tantos outros, e que buscamos aprender seguindo e refazendo passos, criando novas formas de constituir horizontes e formação.

Por entre estas marcas e também as que se revelam cirandeiras, algumas premissas teóricas são tomadas e anunciadas, as quais revelam muito dos trânsitos referenciais e, mais ainda, dos sonhos de formação que atravessam o projeto e estendem seus braços. A ideia de anúncio aqui apresentada, por exemplo, revigora-se na presença freiriana de que o ato de anunciar como componente libertador se faz radicalmente desde a denúncia dos condicionantes da opressão de mulheres e homens e, crítica e dialogicamente, cria a possibilidade de construção de um futuro enquanto desejo humano esperançado e construído: o inédito viável. Freire (1982) nos provoca:

Eu agora diria a nós, como educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina. (FREIRE, 1982, p. 101).

A primeira premissa do Cirandar revisitada diz respeito á ideia que **“a aula de um professor é uma produção efetiva para se pensar a formação”**. Para esse exercício se faz importante refletirmos e talvez repensarmos a ideia de aula e, para tanto, desconstruirmos nessa a noção de espaço de transmissão de conhecimentos historicamente produzidos para lócus de questionamento da vida e produção de conhecimentos desde a herança cultural. A aula como

acontecimento, propõe-se a tomar este “[...] como lugar donde vertem as perguntas. Imagine uma aula em que se interroge sobre o acontecido” (GERALDI, 2015, p. 97).

Aqui, a aula é um texto e um ambiente fluídos e em reconfiguração permanente. Como tal, é uma experiência humana, individual e coletiva, que pode e precisa ser problematizada e historicizada. Desta forma, “[...] a atenção ao acontecimento é a atenção ao humano e a sua complexidade. Tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida no passado” (GERALDI, 2015, p. 100). Embora o imprescindível da presença do passado – a memória e a reflexão sobre esta –, o autor citado chama às metamorfoses constantes desde o vivido dos sujeitos e grupos e como a escola pode produzir e se reproduzir a partir das leituras destes acontecimentos e transformações. O Cirandar, no que se revela, reconhece no professor e no estudante em formação os sujeitos capazes de pensarem e produzirem teorizações desde o vivido, construindo interpretações da aula e dos processos formativos instaurados e experienciados, e projetando novas intervenções educativas a partir da consciência desse movimento de contínuo e da incompletude da docência.

De fato, ao dialogarmos com apontamentos, desde o campo da Educação Ambiental, percebemos que os sujeitos sociais – estudantes e professores – na ascensão de uma consciência crítica que compreenda a realidade como objeto cognoscível ao entendimento, prescindem da formação de si próprios para essa assunção social enquanto tomada histórica da compreensão de si como produtores de cultura e conhecimentos. Esse é ainda um passo em construção na constituição da formação do professor e, conseqüentemente, na identidade profissional docente, uma vez que, conforme Geraldi (2015, p. 85), “A profissão de professor emerge na história moderna sob o signo da divisão entre produção de conhecimentos e transmissão de conhecimentos, e a modernidade não deixou de aprofundar esta divisão”. Para tensionarmos esta divisão e construirmos as condições para a leitura de mundo – e da nossa aula como mundo também em produção – precisamos nos reinventar enquanto mulheres e homens e, sobretudo, sujeitos históricos conscientes do inacabamento e do condicionamento existencial e social, e começarmos, talvez, pelas perguntas diretivas que nos alçam ao papel de sujeitos: O que é a aula que atuo? Como eu faço esta aula? Que leitura do mundo provoço desde a aula que organizo? Como me faço presença na ação pedagógica da aula que potencializo? O que os outros aprendem desde esta aula? O que eu aprendo desde esta aula? Como é o ambiente produzido na aula que organizo? Por que esta é a minha aula? Qual o mundo e quais relações no mundo eu produzo ao produzir esta aula?

As respostas destas perguntas me são um convite irresistível a escrevermos sobre nossas aulas e pensarmos as relações e compreensões que produzimos a partir da nossa ação docente. Também pode ser o mote para nos entendermos nesse primeiro movimento de princípio do Cirandar, mas que nos leva a questionar sobremaneira por qual vereda constituímos o que chamamos de nossa docência, e aliarmos a isso a compreensão de que o sujeito professor é antes mesmo um sujeito histórico e que, como tal, constrói sua práxis social na emergência relacional consigo mesmo, com os outros e com o mundo, de forma crítica ou ingênua, como nos ensinou Freire (2001) e Pinto (1997). Pensar e problematizar a constituição do professor enquanto sujeito transformador também é da tarefa da formação no campo da Educação Ambiental, sobretudo quando essa se assume em uma perspectiva libertadora, e para isso nos provocamos a partir da definição de Torres, Ferrari e Maestrelli (2014):

O sujeito crítico e transformador é formado para atuar em sua realidade no sentido de transformá-la, ou seja, é o sujeito consciente das relações existentes entre sociedade, cultura e natureza, entre homens e mundo, entre sujeito e objeto, porque se reconhece como parte de uma totalidade e como sujeito ativo do processo de transformações sócio-histórico-culturais. (TORRES; FERRARI; MAESTRELLI, 2014, p. 15).

Mas se a aula de um professor pode ser pensada como objeto de problematização para a sua formação e a de seus pares, precisamos perguntar também sobre os limites e possibilidades desta formação. No que tange aos limites, a primeira barreira pode estar calcada na ideia histórica do professor como um agente transmissor de conhecimentos e na sua responsabilidade restrita à transmissão sociocultural e ao exercício do controle das individualidades. Nesse entendimento, embora com importantes e imprescindíveis rupturas e resistências, precisamos refletir à permanência de algumas compreensões que sustentam a condução/construção de verdades verticalizadas e que tentam reforçar nos espaços escolares os lugares que devem ser ocupados por cada um no jogo social de produção de conhecimentos: “O que se constroi na ciência como hipótese, na escola vira verdade” (GERALDI, 2015, p. 88).

A segunda premissa destacada pelo projeto Cirandar afirma que “**a escrita desta sala de aula permite torná-la pública e foco de atenção coletiva**”. Aqui eu acompanho Marques (2001) na metáfora da história em uma viagem em um velho ônibus, por estradas de curvas e chão batido, se remexendo toda, se recriando, reescrevendo. Nosso autor vai dizer que fazemos o mesmo com as escritas, “escrever é sempre reescrever” (MARQUES, 2001, p. 40). Talvez por isso agora descubra porque tenha sido sempre um aficionado por ônibus e viagens nestes coletivos, chegando ao desejo nos idos da infância de um dia trabalhar dirigindo um – aliás, eu

tive um ônibus só meu, feito de madeira⁹ – só para estar na estrada. Será que já sonhava com tantas escrituras e reescrituras? Não, ainda não pensava nestas escritas, mas talvez em outras, textos-mundos, textos-sonhos. Mas porque então escrever para reescrever?

[...] a escrita não tem simplesmente uma história; ela possui historicidade, isto é, a capacidade de produzir-se e produzir seu próprio campo simbólico, social e cultural, de constituir-se na constituição da história, a sua e a geral, e na ruptura com as formas que criou. É o escrever que constitui a escrita em sua função primeira de significante, depois de produtora de sentidos. E, por outra parte, a escrita precede o escrever (MARQUES, 2001, p. 41).

Escrevemos e produzimos historicidade. Nos humanizamos ao escrever, construímos sentidos e significamos nos fazendo sujeitos da viagem. Esta ação também revela uma demarcação epistemológica essencial na Ciranda e na Educação Ambiental aqui dialogada: escrevemos para registrar, para lembrar, mas também para marcar. Nossa fala ou nossa ação transformada em escrita, fruto de uma reflexão alçada no próprio distanciamento entre ato e escrita, fala e escrita, ou mesmo pensamento e escrita, já é emergência de uma teorização, portanto, de uma expressão da leitura de mundo em construção. Por isso a intencionalidade para que ao tomar a palavra, o sujeito desta, o professor, a construa de forma narrativa, autoral e bastante particular, bem como uma escrita consciente do papel histórico e político que assume. A sua palavra é vivaz desde o seu ser e estar no mundo e se difere de todas as demais exatamente por suas raízes e pulsões existenciais e sociais.

Coletivizar esta leitura e esta escrita de mundo desde a experiência do professor é também emergencial, embora não se possa confundir as construções que, necessariamente imbricadas, se forjam em nuances individuais, pois se fazem por sujeitos e não objetos. A escrita é produção e pode compor e mesmo constituir sentidos e significar uma experiência. Portanto, precisamos voltar e retomar que toda experiência é pessoal e que, sendo assim, a experiência do “tu” será sempre a experiência da minha relação com este “tu” (CONTRERAS DOMINGO; FERRÉ, 2013). Aqui temos a ascensão do outro, do leitor da escrita do professor, da comunidade aprendente, do coletivo. A formação pensada pelo Cirandar demanda a existência da escrita individual do professor mas, ao mesmo tempo, sua referência está na circularidade dos relatos produzidos pelos participantes, visando o distanciamento pontual do autor para com seu texto, o estranhamento e leitura com o texto do outro, a elaboração de um texto escrito

⁹ O ônibus a que me refiro foi um presente artesanal construído pelo ex-marido, de uma, de minhas irmãs, quando tinha meus sete, oito anos. Era um brinquedo de madeira, com aproximadamente 1 metro de comprimento, no formato do número 1 em romanos, com dois fios de náilon muito bem esticados nas duas laterais deste 1 maiúsculo e duas rodas de plástico colocadas na extremidade inferior. Segurando na extremidade superior, as rodas giravam e andavam sob o meu controle, e quando mexia a base superior de madeira para um lado ou para o outro, meu antigo ônibus virava-se para a esquerda ou para direita, conforme meus itinerários no velho pátio da infância.

comentando e expressando os sentidos desde a leitura do texto do outro, e a retomada do seu próprio texto com os comentários feitos por outro e o consequente exercício de reescrita. Voltando ao diálogo com Marques (2001), quando o ônibus retorna a esta paragem depois da jornada, possivelmente já são outras as necessidades de escrita e reescrita.

Tornar público o relato é democratizar a possibilidade da produção e o acesso a esta. Revelar o trabalho do professor é valorizá-lo e, ao mesmo tempo, engendrar uma outra forma de leitura, diálogo e compreensão sobre os saberes e seus autores, e sobre a diversidade de conhecimentos potencializados e ressignificados. Esse exercício me leva ao encontro reflexivo com a abordagem da ecologia de saberes proposta por Santos (2010), baseada “na ideia de que o conhecimento é interconhecimento” e na contraposição à lógica monocultural do saber. Para o autor, a percepção de ser uma ecologia está colocada “[...] porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia” (SANTOS, 2010, p. 53). Da mesma forma, também é possível no debate do campo da Educação Ambiental a dialogicidade de interações enquanto movimento de conflagração de novas e outras autorias com o mundo, convocando à participação social e o diálogo possível à transformação das relações que imprimem hegemonias nos diferentes campos societários. O exercício narrativo, e o Cirandar enquanto jogo provocativo deste, também alimenta esta processualidade enquanto ação constitutiva de humanização e produção de compreensões e sentidos sobre nossa ocupação no/do mundo, nossa existencialidade, a planetariedade sentida e compartilhada e a própria ideia de futuro.

A terceira premissa do Cirandar afirma que o **“Escrever, como ferramenta cultural humana, nos desenvolve e por isso, se escrevemos, nos desenvolvemos e aprendemos sobre nossa sala de aula.** Dialogicamente, esta provocação me coloca na entrada de uma rua desconhecida e para onde o desembocar me é impossível de definir. Sigo ou permaneço onde estou? Segundo Freire (1991):

O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou? De onde venho? Onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. (FREIRE, 1991, p. 27)

E também aqui emerge o papel central da escrita como movimento vinculado à constituição do humano na busca constante pelo ser mais, também dialogado por Paulo Freire. Na especificidade do professor, o ato de escrever se coloca como mediação entre uma realidade

concreta, a sala de aula, e a reflexão crítica do professor sobre este espaço agora tornado outro na relação de distanciamento constituída. Da mesma forma, o retorno a esta realidade depois do distanciamento imagético também será gerida por uma nova consciência sobre o espaço agora significado. É efetivamente este exercício dialógico de escrita e reflexão que possibilita ao professor uma práxis mais consciente e mais coerente. Josso (2004) ao tratar das abordagens da História de Vida e formação também nos convida a pensar sobre a constituição da auto-orientação possível desde o conhecimento de si e da compreensão da nossa própria formação e experiências vividas, o que percebo também em diálogo na chamada permanente feita pelo Projeto Cirandar ao movimento através da escrita do relato reflexivo do professor mas, muito intensamente, nas escrituras dos diários¹⁰ individuais de formação que acompanham a vivência cirandeira, ainda que estes processos, sobretudo o primeiro, se configurem como ações potencializadas no/com a presença de um coletivo.

A escrita como movimento de constituição existencial e societária também é bastante significativa à defesa do campo da Educação Ambiental, principalmente quando a associamos à centralidade da educação no espaço contemporâneo e percebemos que o primeiro princípio destacado no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global aprovado nos encontros paralelos a Rio 92 afirma que “A educação é um direito de todos; somos todos aprendizes e educadores” (1992). Considerando que este continua sendo um documento internacional central para a Educação Ambiental e que o direito à educação em sua amplitude é apontado como primeiro princípio, podemos também compreender a importância da escrita enquanto elemento ao desenvolvimento progressivo do entendimento sobre o espaço pedagógico em reflexão, escolar ou não escolar.

Tornamo-nos humanos através da escrita e do movimento de dúvida, compreensão, reflexão e projeção que lançamos ao escrever. Quanto mais escrevemos, mais aprendemos sobre nós, os outros e o mundo... Para Sauv e e Orellana (2006), as esferas relacionais de desenvolvimento pessoal e social dos humanos se traduzem na rela o consigo mesmo, na rela o com o outro e na rela o com o Oikos ( co) ou a casa da vida compartilhada. Ainda que n o haja uma explicita o da escrita como elemento a essa constru o relacional, ousou aqui a pensar neste fundamento   forma o do professor educador ambiental, sobretudo a partir da

¹⁰ A participa o no Projeto Cirandar envolve a constru o de um relato da doc ncia do professor ou estudante em forma o acad mico-profissional, o qual ser  lido em pares a partir da circularidade formativa, e reescrito pelo professor at  a sua publica o e socializa o. Ainda assim, todos os participantes produzem um di rio individual de campo onde devem produzir um n mero m nimo de escritas a partir do seu processo de investiga o e da sua escrita do relato, e entregar este di rio no dia do encontro presencial de encerramento do projeto.

compreensão de que um texto que se expressa enquanto relato reflexivo do professor, abarca, indissociável, e invariavelmente, as três presenças: o Eu, o Outro e a Casa da Vida.

Sobre a nuance (auto)biográfica, Passeggi (2010, p. 116) afirma que o objetivo desta é garantir as “condições ideais do retorno sobre si mesmo, para que o trabalho de autobiografar exerça a ação de reversibilidade sobre o pensamento de quem narra, transformando representações anteriores de si e do mundo da vida”. Ou seja, a ressignificação da vida que emerge junto à tomada de consciência do Eu a partir da narração, também ressignifica o mundo. Mas a ressignificação também está no processo formativo que se faz coletivo no engendrar de diversas narrativas enquanto feitura da palavra e produção de autorias. Neste caminhar de distintas apropriações discursivas expressas em relatos de professores em formação acadêmico-profissional no Cirandar, narrar-se enquanto práxis reflete uma dada projeção socioambiental via leitura, escrita e reescrita do mundo, socialização desta e envolvimento com as produções dos outros sujeitos do ambiente de formação. Estar em formação no diálogo autoral com o outro e com o ambiente nos convoca a (co)formar-se e a (eco)formar-se na construção compartilhada com outros mundos, com este mundo, com os demais sujeitos da partilha das escolhas e dos construtos pedagógicos materiais e ideais que alimentam nossa ação educativa. De fato, são estes mesmos construtos que, desconstruídos, reconstruídos ou potencializados, avivam narrativamente os motes dialógicos dos movimentos coletivos de formação.

Também nesta processualidade há uma sintonia dialógica entre as ações do Cirandar e os trabalhos no campo da documentação narrativa costuradas por Daniel Suárez em solo argentino, me permitindo melhor compreender os diálogos e trocas entre os professores Daniel e Maria quando do nascedouro inventivo do projeto Cirandar. Conforme Suárez (2015, p. 20), *“la documentación narrativa es una modalidad de investigación-formación-acción entre pares que se inscribe, se desarrolla y disputa en el campo pedagógico”*, e que no desenvolvimento de suas performances com os professores de diferentes níveis e espaços educativos provoca nestes a possibilidade de um *“mostrar, reflexionar y debatir acerca de lo que pasa y lo que les pasa en la escuela, en la formación de docentes y en el propio desarrollo profesional”* (SUÁREZ, 2011a, p. 397). Provocativamente, são estes também movimentos cirandeiros que circundam os seus horizontes de formação e que revelam uma aproximação político-pedagógica tensionadora nos campos práticos latino-americanos, em construções epistêmicas que se inquietam e produzem saberes desde uma outra lógica de entendimento: “[...] um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul” (SANTOS, 2007, p. 85).

A quarta premissa do projeto Cirandar fala que **“A aprendizagem precisa ser dialógica e para tanto coletiva”**. O diálogo como categoria central, juntamente à noção de

coletivo, expressa dois apontamentos reveladores da posição política e epistemológica assumida pela ação, e que também se articulam com as lutas históricas e questões contemporâneas críticas do campo da Educação Ambiental.

Entender a dialogicidade como necessária à formação passa necessariamente por relativizar o conhecimento absoluto e os portadores da verdade sobre o mesmo, instigando os sujeitos à compreensão de que o saber é um produto social e que, portanto, deve ser desenvolvido e acessado por todos. Entre diversas ideias que flertam com a importância e o sentido dialógico da formação, o décimo terceiro princípio do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992) afirma que

A Educação Ambiental deve promover a cooperação e o diálogo entre indivíduos e instituições, com a finalidade de criar novos modos de vida, baseados em atender às necessidades básicas de todos, sem distinções étnicas, físicas, de gênero, idade, religião ou classe.

Também a partir das leituras desde o campo da Educação Ambiental alimentadas em uma matriz freiriana, percebo que a existência do diálogo se faz coerentemente como movimento desde a escuta, e não como fala em primeiro tom. Por certo já foi mencionada nesta narrativa a importância da palavra enquanto ato político, o que se reafirma, mas se faz necessário demarcar também a escuta como ação ética, de reconhecimento, respeito e solidariedade aos demais agentes da dialogicidade. O diálogo prescinde de sujeitos e não de objetos, da mesma forma que depende da comunicação, da troca, da abertura e do entendimento. Não há diálogo onde somente um fala, assim como não há diálogo onde não há escuta. A dialogicidade está alicerçada no ato de contar-ouvir, ouvir-contar, inseparáveis. Segundo Freire (2002),

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação. (FREIRE, 2002, p. 55).

Aliado à dialogicidade, o advento da coletividade como marco de ação carrega-se de uma epistemologia desconcertante a uma lógica puramente individualista e meritocrática. Paralelamente, para enfrentar a pressão de consumo midiático e dogmático cotidiano, onde emergem bombardeios por um sem fim de informações rápidas e desprendidas, o apelo à coletivização também permanece como imprescindível nos mais diferentes espaços da formação de professores. “Mudar é difícil, mas é possível”, nos reanima Freire (2000, p. 55).

Para pensarmos o Cirandar desde o sentido coletivo encontro em Brandão (2005a) as afirmações do que é uma comunidade aprendente e, a partir desta, pensar o Cirandar em sua feitura e problematização.

Não somos quem somos, como seres humanos, porque somos racionais. Somos humanos e somos racionais porque somos aprendentes. Somos seres dependentes por completo do que aprendemos. [...] Ao lado da sala de aulas e da turma de alunos, vivemos situações pedagógicas em diferentes unidades de partilha da vida. Em cada uma delas e da interação entre todas elas é que ao longo de nossas vidas nós nos vemos às voltas com trocas de significados, de saberes, de valores, de ideias e de técnicas disto e daquilo. [...] Assim é que podemos chamar cada uma destas unidades de vida e de destino de comunidades aprendentes. (BRANDÃO, 2005a, p. 86-87).

A quinta e última premissa apresentada pelo projeto Cirandar fala que **“A leitura entre pares favorece que percebamos como mais bem escrever e também como mais bem desenvolver nossa aula”**. Exatamente no campo das rupturas, os – cada vez mais intensos – trabalhos de horizontalização dos saberes e da provocação à produção de conhecimentos e ampliação da legitimação dos professores enquanto conhecedores dos seus lugares da práxis e, portanto, emergentes e necessários teóricos, têm se feito chamamento e corrobora ao que também se luta e se anuncia no espaço cirandeiro. Horizontalizar, assim como a apropriação da palavra escrita e falada, é virada axiológica e política, pois revela quem são os aceitos no movimento de fala, posicionamento e reflexão sobre a escola, a educação e o mundo, ou seja, os detentores do anúncio. Mas, para que haja anúncio, preciso voltar-me ao que sou e ao que faço e, distanciando-me da ação, pensá-la, criticizá-la e transformá-la. A reflexão crítica sobre a prática, defendida por Freire (2001), é epistemológica, política e pedagogicamente atual.

Ainda assim, imbuído em um movimento coletivo, não basta somente que eu reflita sobre as minhas trilhas e repense as possibilidades que me surgem. Se a experiência social demanda a permanente conjunção de esforços, ideias e vidas, não há como problematizar e transformar as práticas pedagógicas, a compreensão sobre a formação, a escola e o mundo sem que estes movimentos se deem de forma coletiva. Portanto, tão importante quanto à leitura crítica individual de nossas experiências transformadas em relatos é a leitura em pares – no caso do Cirandar – ou leitura coletiva em outras experiências, como na Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (SUÁREZ, 2010), o que nos torna partícipes, comprometidos e respeitosos aos processos, espaços e tempos dos outros, emaranhando nossas escritas e nos permitindo coautorias em interpretações, textos e ambientes/mundo.

A Educação Ambiental também se insere neste debate-ação ao instigar a problematização da experiência humana, ao provocar a relativização dos saberes, impondo uma nova ética na construção do conhecimento e reconhecendo a necessária socialização e horizontalização das produções humanas. A Educação Ambiental também evoca o outro

conhecimento, ou o conhecimento desde o Sul para a teorização/confrontação desde o vivido. *“La confrontación y el diálogo entre los saberes supone un diálogo y una confrontación entre diferentes procesos a través de los cuales prácticas diferentemente ignorantes se transforman en prácticas diferentemente sabias”* (SANTOS, 2006, p. 79). O exercício aqui se volta à nossa capacidade de escutar o outro e de aprender com este, o que nos exige humildade, amorosidade, disponibilidade à mudança, identificação com a esperança, ... (FREIRE, 2001).

Cirandar 2015... as cirandas na Lua e a narrativa enquanto experiência

A partir do mergulho reflexivo em algumas das premissas centrais do projeto Cirandar: rodas de investigação desde a escola, se torna necessário viajar ao encontro e apresentar a organização do referido projeto no ano de 2015, o qual é o objeto central deste estudo através do processo interpretativo construído a partir de alguns relatos produzidos e publicados a partir do desenvolvimento das atividades de formação vividas no destacado ano.

Sendo assim, quando retorno ao ano de 2015, me percebo no movimento inicial de entrada no curso de doutorado em Educação Ambiental e, da mesma forma, cheio de dúvidas e incertezas sobre quais rumos efetivamente tomaria na construção da pesquisa ainda em ideias, ou mesmo no como teceria minha organização para estar dois anos vivendo intensamente o doutoramento (tempo de afastamento da minha instituição de trabalho) e no como estaria nos dois anos finais do curso de doutorado quando deveria conciliar a constituição da pesquisa com a minha jornada de trabalho de professor universitário. Já no primeiro semestre do ano letivo de 2015, quando matriculado em uma disciplina da pós-graduação ministrada pelas professoras Maria do Carmo e Elisabeth, sou convidado a colaborar no Cirandar que iria começar naquele mesmo ano, em algumas semanas. Como já contei no segundo movimento deste estudo, era impossível dizer não para o convite, e foi assim que me atrevi a experienciar e compreender melhor o que se avizinhava.

O Cirandar em 2015 iria promover uma significativa inovação: no lugar de um projeto de extensão, seria organizado um curso de aperfeiçoamento dividido em três turmas e um curso de extensão desenvolvido quase que totalmente a distância. Eram de fato dois movimentos formativos que se construíam em paralelo e se cruzavam, porque a ideia desde o princípio era promover o acolhimento das diferentes pessoas e tempos de formação, ou seja, havia uma clareza de que as possibilidades de encontros presenciais eram maiores para alguns e menores para outros, ainda que a ideia do encontro final presencial com todos os sujeitos estivesse

plenamente mantida. O curso de aperfeiçoamento se encontrava dividido em três turmas, com encontros presenciais realizados nas segundas-feiras e com cada turma alocada em um turno diferente. Por sua vez, e quase de forma paralela, o projeto de extensão se realizava a distância, com as orientações sendo apresentadas semanalmente, e muitas mobilizações e provocações, através de 23 cartas de mediação escritas pela coordenadora geral da proposta, professora Maria do Carmo Galiuzzi. O convite a mim feito se voltava ao trabalho de acompanhamento, coordenação e diálogo cultural junto ao coletivo presencial do curso de aperfeiçoamento que estaria se reunindo as segunda-feiras à noite, para o qual eu, depois de um tempo e carinhosamente, passei a refleti-lo, e em diálogo com outros, como o Cirandar Lua, por toda a energia e vibração que o satélite natural da Terra expressa desde o seu circuito de fases.

Primeiramente, embora a ideia fosse a recepção de professores advindos da educação de jovens e adultos, isso não ocorreu, e nosso grupo foi plural e intenso, abrangendo etapas, espaços e tempos muito diversos e que instigaram diferentes possibilidades dialógicas e formativas aos sujeitos narradores envolvidos. Desde a pluralidade nos fizemos grupo e, apesar das dificuldades de mantermo-nos em encontros semanais por mais de cinco meses, dos 15 professores que iniciaram a jornada nesta turma do curso de aperfeiçoamento, 12 conseguiram chegar ao encontro final presencial de encerramento do Cirandar e concluir o curso.

A primeira dificuldade – e acredito que tenha sido efetivamente muito mais minha – foi compreender a dinâmica dialógica do como se poderiam construir as discussões nos debates semanais sem a demanda taxativa e diretiva de um conteúdo a ser pensado previamente e, porque não, transmitido. Não que eu acreditasse na transmissão ou que fosse um adepto inveterado da educação bancária, denunciada por Freire (2011), mas a insegurança se atrelava ao fato de que a formação era para se fazer descentralizada, horizontal, com a participação das pessoas, então não era uma responsabilidade minha, exclusiva, embora como membro do coletivo também eu fosse corresponsável. Da mesma forma, também repensei e construí novas compreensões sobre o planejamento que, em sua grande importância, trata de uma projeção, uma intencionalidade, uma possibilidade pensada para se construir o conhecimento, e não um aprisionamento em sua inflexibilidade ou pragmatismo. Foi assim que pouco a pouco fui descobrindo e inventando a minha organização e participação, por vezes realizando algumas dinâmicas provocativas à escrita e tentando promover o espaço à leitura de nossas produções, outras vezes debatendo textos de autores sugeridos a partir de temáticas também levantadas, ou assistindo a um filme que depois nos permitisse pensar e conversar, além do sempre importante e necessário diálogo a partir das nossas realidades socioeducacionais e dos cafés compartilhados regados de narrativas.

Mesmo no compasso autônomo da roda que se constituía, tínhamos ligações, informações e muitas tarefas em comum com os demais grupos cirandeiros. Era comum a todos os participantes do Projeto Cirandar, seja do curso de aperfeiçoamento ou da ação de extensão, a necessidade de pensar a sua sala de aula, a sua prática pedagógica ou o seu espaço de atuação docente e construir um relato desde essa vontade narrativa de contar a sua sala de aula, compartilhar a sua docência ou a sua formação com os demais professores, estudantes em formação, e outros possíveis leitores. Além disso, estava demarcada a necessidade de todos os cirandeiros construírem a escrita em um diário individual de campo que lhes serviria para apontar e refletir os processos de encontro e pensamento da ação ou movimento escolhido para ser narrado, da investigação da práxis, construção da escrita, ou muitas outras possibilidades capazes em um exercício narrativo aberto e que somente possuía como exigência o número mínimo de quatro escritas por pessoa/diário. Os relatos seriam colocados em circularidade e lidos pelos pares e, posteriormente, publicados na página eletrônica do projeto, enquanto que os diários deveriam ser entregues no último dia da ação, durante o encontro presencial de encerramento e almoço.

A confecção das 23 cartas de mediação elaboradas pela professora Maria do Carmo também se transformou em uma potência para os diálogos e encaminhamentos que deveriam ser seguidos pela roda presencial do Cirandar Lua. Uma vez que haviam muitas datas a serem cumpridas, como os dias de submissão dos relatos via plataforma online, o dia de retorno dos comentários da leitura de relatos de outros participantes, bem como as orientações para a escrita, densamente exploradas nestas cartas. Neste encontro com as cartas, passei a compreender melhor algumas anunciações feitas pela professora e necessárias ao bom encaminhamento do texto ao encontro do leitor, como a importância da concretude e a da objetividade no/do texto, por exemplo, onde me coloquei em primeiro exercício a pensar quantas escritas eu já produzi em que estas me escapavam por entre as frases. Nas cartas, Maria também trazia a importância da apresentação do autor, tecendo muitas vezes a sua própria apresentação através de múltiplos tracejos e revelando, sobretudo, uma capacidade infinita de cartas recheadas de beleza, inquietude, alegria, convite e formação.

Todos os cirandeiros dos diferentes grupos e espaços – aperfeiçoamento e extensão – produziram relatos desde a sua aula e estes circularam no grande grupo, possibilitando que lêssemos o texto de um outro professor e produzíssemos comentários a partir, com e a este texto, direcionado através da instigação a uma escrita fraterna e dialógica para a melhoria do processo de compreensão deste mesmo relato. Juntamente com o grupo presencial em que estava inserido, construímos a possibilidade de lermos e conversamos sobre os nossos próprios

textos antes mesmo desta grande circularidade coletiva do Cirandar, o que eu percebi como um momento a mais e bastante significativo e rico por possibilitar o contato do meu texto com um leitor antes mesmo da circularidade coletiva. Ao receber o comentário dos sujeitos leitores, tanto no exercício interno da roda presencial da qual fazia parte quanto no movimento coletivo da grande roda, já me reencontrava com um novo texto, não mais aquele primeiro que havia escrito, mas já um outro em sentido e ressignificação. Este estranhamento ao texto, e com o apoio do comentário do leitor, me recolocou novamente no exercício interpretativo e de reconstrução dos sentidos e da própria textualidade, ou seja, em um movimento formativo.

Quando os comentários da leitura dos pares chegaram a cada um, o momento passava a ser de escuta do outro desde os comentários e de tentativa de reescrita, sempre se respeitando a compreensão de que o autor do relato é soberano nos processos decisórios do que cabe ou não se dizer no seu relato, efetivando e fortalecendo a tão necessária autoria na constituição do professor e do sujeito histórico. Logo após a reescrita, o relato precisou ser socializado em definitivo, ou seja, quando todos os textos passaram a estar à disposição para a leitura de todos os participantes até o aguardado dia do encerramento das ações, atividade esta feita presencialmente com todos os sujeitos. Para este encontro final, nós nos encontramos em uma manhã, recebidos com um saboroso café preparado de forma solidária, e onde depois, divididos em dez salas de diálogos, nós apresentamos nossos relatos aos demais participantes da sala, os quais já conheciam os nossos textos por já os terem recebido por meio eletrônico, na intenção concreta de que todos pudessem ler, acompanhar e dialogar as experiências dos companheiros de sala cirandeira.

No período da tarde, nós voltamos para as nossas salas e dialogamos uma forma de socializar o nosso encontro da manhã, ou a síntese deste, para os demais participantes. Antes disso, e como um momento ímpar, provamos um saboroso almoço onde todos puderam estreitar mais os laços e conhecer mais e mais pessoas, sobretudo os companheiros de leituras que, muitas vezes, eram desconhecidos.

O fechamento de fato desta grande ciranda – embora eu não creia na ideia do fechamento para esta roda, mas na sua reinvenção e na tomada de outros sentidos – se deu com a publicação dos relatos na página eletrônica do Cirandar - <https://investigacaonaescola.furg.br/espacoonline> - ato este que assume o aspecto político e pedagógico da intencionalidade democrática e de valorização da docência e do sujeito da docência que instaura uma outra forma de compreender os saberes, as experiências, as salas de aula e os movimentos de formação dos professores em formação acadêmico-profissional.

Embora a breve narrativa do evento, os sentidos potencializados desde os seus atravessamentos me chegavam e me estrondavam em forma de questões e dúvidas que também me levavam a outros universos interpretativos e me faziam e fazem ainda hoje projetar os porquês de uma mobilização de pessoas em significância e esperança de uma experiência vital para além das que muitas vezes eu ousei aprender, viver e fazer até então. Por que nos encontramos com outros professores? Por que aceitamos e desejamos escrever diários de campo e pensar as compreensões da nossa humanidade e docência? Por que escrever sobre e nos descrevermos enquanto professores, pensando a própria classe e procurando nela elementos para a construção do meu relato da prática docente? Por que eu devo expor em escritas a minha prática docente e me submeter a uma leitura crítica de um outro professor? O que e por que eu vou ler e será que eu conseguirei contribuir com o texto de outro professor? Será que eu realmente posso? E esta apresentação final, com tantas gentes contando e recontando suas aulas, seus relatos, onde isso vai parar? Para tanto, estas perguntas me derrubaram por tantas vezes e por tantos sonhos que se transformaram e transformaram o Cirandar no estudo desta tese, fenômeno que me moveu no encontro de algumas respostas, que ainda se move e me provoca à descoberta de tantas outras e que, mesmo na espreita, já desconfio que me tomarão com novas perguntas. Desta forma, ainda envolto e pela força da constelação de perguntas, no próximo movimento deste estudo será dialogada a construção metodológica e os encaminhamentos vividos, assumidos e ressignificados na experiência desta pesquisa narrativa.

4. ESTRADAS SONHADAS, PARTILHADAS E VIVIDAS: AS TRAVESSIAS SIMBIÓTICAS DE FORMAÇÃO COSTURANDO UM HORIZONTE DE ESTUDO

Aprender é infinito. Sentir e saber também. [...] Aprendemos a saber, sabemos que aprendemos e sabemos o que aprendemos porque sentimos o que sabemos. E é porque a nossa sensibilidade dá sentido ao que sabemos, assim como o que sabemos nos faculta estabelecer significados para o que sentimos, que podemos aprender e podemos prosseguir nossas vidas vivendo situações interativas conosco mesmos (a auto-reflexão), com os nossos outros e com a Vida, através de reciprocidades de ensinar-e-aprender. (BRANDÃO, 2007, p. 144).

Duas centralidades me mobilizam intensamente enquanto narrador na reflexão que emana de Carlos Rodrigues Brandão e que se espraia nestas querências que compõem minha constituição de ser e formação humano-profissional: as ideias de infinitude e reciprocidade. A infinitude não enquanto a revelação de perpetuação ou estagnação, mas como a compreensão da provisoriedade das manifestações distintas da vida que provocam e constroem os sentidos e os saberes, os saberes e os sentidos, carregados de incompletude e possibilidade ontológica do ser mais (FREIRE, 2011). A reciprocidade, por sua vez, é a chama de uma configuração relacional, do reconhecimento da necessária presença do outro humano e não humano, do outro ambiente e mundo, e do outro do Eu na construção dialógica das compreensões e sentidos que fazem e nos fazem seres em permanente abertura ao possível e ao que até então se lê impossível; seres em presença e esperança, socialmente envolvidos na produção da existência individual e coletiva.

Corá e Reichert do Nascimento (2011, p. 409), dialogando desde a obra “Percurso do Reconhecimento”, última obra publicada por Paul Ricoeur ainda em vida, apontam que “Ricoeur enumera ao menos três sentidos de “reconhecimento”, quais sejam: “reconhecimento como identificação”, “se reconhecer a si mesmo” e “o reconhecimento mútuo”. Ainda em diálogo com os autores, e em uma interrogação sobre um possível caminho correto, afirmam que

As experiências de reconhecimento mútuo podem fornecer, ainda que provisoriamente, uma solução ao dilema, ainda que a condição estabelecida seja “eu te reconheço por que (e somente porque) você me reconhece”. A solução parece ser encontrada entre a boa vontade, caracterizada pelo amor incondicional que permite a compreensão e, por outro, a efetivação operacional da justiça, enquanto norma (CORÁ; REICHERT. 2011, p. 422).

O título deste capítulo revela muito desse movimento dialógico e permanente e se inspirou nos próprios retornos em aventuras epistemológicas potencializadas pelas viagens físicas e imagéticas que tracei ao longo dos anos. A construção de uma pesquisa precisa assumir, pedagógica e politicamente, enquanto movimento formativo, estes caminhos traçados e vividos, retraçados e destituídos, guardados ou perdidos na memória: felizes e por vezes

tristes, sutis e por além pesados, vitoriosos e vencidos, sem explosões assimétricas, mas a vida em experiência de estudo. Compreendia, e continuo partilhando desses mares densos, que as viagens e suas potências narrativas são elementos regados de sentidos e possibilidades interpretativas densas e importantes à formação docente desde a leitura existencial de si no exercício de distanciamento espaço-temporal, da leitura do outro/outros em encontro neste distanciamento, da leitura do próprio espaço e tempo estratificados e tornados objetos. Formação enquanto movimento por entre espaços ou projeções novas e experiência como desestruturação lenta e semeadora de sentidos, calcada em uma sensibilidade estética, ética e política que nos atravessa e nos transborda em possibilidades de escritas.

As estradas me ressurgiram no agora, no desenho narrativo do contar a vivência e a construção do estudo desta tese de doutorado, retomando as questões imbricadas neste caminho formativo e que também são nascentes de outras paradas anteriores, e que cintilar aqui as escolhas feitas soam – e as vejo – como verdadeiras revoadas de muitos outros dias de pensamentos, sonhos e alcances por vezes ainda crus. A investigação da tese, como já mencionada, teve início em um movimento que partiu desde a docência na educação superior, das inquietudes diante da ideia de formação profissional e, sobretudo, das marcas que me ainda eram presentes de uma compreensão vertical e hierarquizada de formação e que, apesar de incômodas, teimavam em permanecer. Desta forma, a tese nascia da experiência do docente diante da sua compreensão de formação, mas não se encerrava nesta, pois a própria leitura tecida a partir deste nascimento retomava a espiral de formação e dialogicidade no antes e no depois do momento de revelação da pergunta, transformando-a e potencializando-a diversa e continuamente. Da primeira queda diante da formação profissional, retomada na memória, outros atravessamentos (LARROSA, 2016) voltaram a me ocorrer. E assim, de passo lento, tombava deslizante em uma roda de formação tal qual o Cirandar – e sim, já estava devidamente colocado na ciranda – e, quando reorganizava as nuances de ideias crente de que já havia uma tese e eu já a compreendia um tanto, almejando trabalhar com as experiências de formação, revisitando as histórias dos professores, seus saberes e sua docência, era acertado novamente, desta vez por uma flecha silenciosa, mas de rasante certo e ponta aparentemente simples e fina: Como é que isso se mostra: a formação de professores no marco do Projeto Cirandar? Agora sim, já estava perfurado, transformado e provocado, com a formação de professores no Projeto Cirandar por entre minhas andanças corpóreas reflexivas... não havia mais como parar.

Retomando a pergunta que intenciona esta pesquisa, ainda que já apresentada, se torna importante afirmar que a escolha da mesma somente foi possível a partir da escolha do Projeto Cirandar: rodas de investigação desde a escola como lugar de investigação, onde me atrevo a

compreender como se mostra o fenômeno formação de professores desde os processos narrativos expressos em alguns relatos produzidos a partir de um convite à reflexão e a escrita desde a sua sala de aula.

Da chegada ao projeto Cirandar até a escolha efetiva – ou seria uma emersão destacada – desta questão de estudo, os caminhos precisaram encontrar e desencontrar a vontade ou ideia de trabalho diante dos saberes ambientais de docentes vinculados à prática educativa na educação de jovens e adultos, depois em um olhar histórico ao projeto Cirandar enquanto movimento de formação no campo da Educação Ambiental, passando pela tentativa de entendimento da roda de formação constituída no curso de aperfeiçoamento que ocorreu nas noites de segunda-feira durante quase cinco meses dentro do bojo maior do projeto Cirandar, e chegando por fim à busca pela compreensão da configuração narrativa das experiências de formação dos participantes no marco do projeto. Segundo Bicudo (2011),

Entendemos que o ponto crucial da pesquisa é constituído pela interrogação e seu esclarecimento. Daí fazer sentido perguntarmo-nos constantemente *o que a interrogação interroga*¹¹. O movimento efetuado para dar conta dessa busca auxilia a focar o *o quê*, contribuindo para que pensemos reflexivamente no como proceder para corresponder ao indagado. (BICUDO, 2011, p.23).

Por certo, reconhecendo a imensidão das possibilidades, o nascedouro da pergunta na lapidação atual se fez antes em algum lugar entre a Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires e os bosques de Palermo, talvez em algum café ou biblioteca, na *Línea D* do *Subte* ou na estação de trem de Tigre, ou até mesmo durante um pedaço de torta de maçã, com ou sem presenças. Por certo, também, se fez agora nas pisadas que dei por entre as rampas da universidade pantaneira, ou passos largos em uma Ponta Porã quase solitária, ou mesmo nos pés descalços sobre uma areia, uma onda, um mar cassineiro em tardes de vento, cinza e luz, talvez no porto geral à beira do rio Paraguai, ou ainda naquele dia que sorvia um mate na casa da irmã, do sobrinho, da sogra, ou naquele canto denso e único que me refazia novamente menino nas beiradas da lagoa dos Patos. Por certo, além, se fez ou fará amanhã, futuro, horizonte, o qual ainda não sei. Ainda assim, ela, como boa pergunta, já estava germinada e vivia há tempos em alguma aresta secreta, brotando e esperando seu tempo, destes que Ricoeur (2001) descreve como capaz de emergirem no enlace da narrativa da experiência humana. A pergunta já era filha desta experiência, por entre mates cevados, mãos e esperas incontáveis... só ainda não tinha nome ou face, embora alguns reflexos em espelhos pudessem já indicá-la a algum bem avisado leitor de futuros.

¹¹ Grifos da autora.

Com a pergunta incorporada poderia agora seguir longínquo e feliz meu rumo ao norte das descobertas. Poderia!? Só não sei ainda fincar se sou péssimo com nortes dada a minha predileção pelo sul ou se minha saga se ia em direções diversas, ainda que recheadas de provisórias e sutilezas múltiplas e formadoras do que eu também passei a ser. O estudo sempre fluiu mais nas minhas escritas dos diários livres do que regurgitando o extenso ideário de uma produção acadêmica fluente. Me vi cansado nas luas das teorias prontas e muito desperto e aventureiro nos tribais jogos de invenções de cartas, das leituras de aulas, dos projetos e das cirandas. Por vezes, muitas, recordava Paulo Freire e sua chamada à rigorosidade e me lembrava de recomendações pretéritas: vigorosidade, Alexandre! E só pensava de qual beco ia extrair este chá potente e reenergizante.

Mas confesso que os becos são feitos de tantas saídas quanto couberem em nossas páginas de memórias e escritas guardadas, pois em uma andança não diretiva pelas folhas do primeiro diário que me acompanhou pelo norte argentino, na viagem à Tilcara, reencontrei apontamentos, desde uma fala do professor Daniel, carregados da vigorosidade que até então procurava. Ali, nas escritas soltas do diário, algo me dizia que o vital em minha tese era o processo meta-reflexivo sobre as minhas decisões, e que eu precisava pensar exatamente nesse meu caminhar. Encontrar esta reflexão a qual não sei expressar muito para além de um contexto de diálogos de formação, sem mesmo saber o narrador pai ou mãe de sua inspiração, me fez reconfortar na possibilidade de continuar vivendo e narrando dialogicamente os caminhos do estudo, sem a pretensa de um marco teórico-metodológico pragmático ou uma clausura filial. Escrever para caminhar... e pensar... e escrever mais, como tantas vezes lembrou a professora Maria. Ainda assim, passo a passo, senti nas linhas de escrituras que precisava ler sobre a fenomenologia hermenêutica desde Paul Ricoeur, pelos constantes convites incitados por diferentes interlocutores em também diferentes momentos desta trilha. Segundo Ricoeur (2001, p. 54), “[...] *la fenomenología sigue siendo el presupuesto insuperable de la hermenéutica; y, por otra, que la fenomenología no puede ejecutar su programa de constitución sin constituirse en interpretación de la vida del ego*” [grifos do autor, originalmente em itálico]. Portanto, sentidos e interpretação imbricados na produção da compreensão.

La fenomenología comienza cuando, no contentos con vivir – o con revivir –, interrumpimos lo vivido para darle significado. [...] La hermenéutica también comienza cuando, no contentos con pertenecer a la tradición transmitida, interrumpimos la relación de pertenencia para significarla. (RICOEUR, 2001, p. 56-57).

Ainda revirando as páginas no tempo, dessa vez com alguns borrões mais distantes, outros atuais, emerge a assunção política da narrativa nesta tese, conflagrada na importância da

ideia de tomar a palavra. Na escuta de outros e com estes outros, compreendi ainda mais vivamente esta importância, porque este ato carrega-se das mais reluzentes intencionalidades subversivas enquanto mobilizações emancipatórias do ser. Tecer-se autor, dedilhar as letras e narrações possibilitam ressignificar os sentidos expressos sobre o mundo, as coisas e a vida e, desta forma, a ressignificação do próprio olhar que o sujeito agora narrador lança sobre si. A emancipação pressupõe este apoderar-se da palavra não somente como um ato de poder contar sobre si, de narrar sua história ou seu mundo, mas como uma ação política e de expressão autoral da própria existência. Narrar, nesta pulsão desde o Cirandar e com a tese é trilha possível para o transformar ao se transformar. Ainda assim, Certeau (1995, p. 60) nos alerta a uma inevitabilidade desta assunção: “[...] *es imposible tomar la palabra y conservala sin una toma del poder. Querer expresarse es comprometerse a hacer la historia*”.

Esta ideia me provoca a pensar sobre o sentido da narrativa em nosso cotidiano e no marco epistemológico que instiga a capitulação desta ação como uma atitude. Clandinin e Connely (2015) afirmam compreender o mundo de forma narrativa e que, portanto, investigá-lo narrativamente também se torna coerente. Conforme os autores, “[...] a vida – como ela é para nós e para os outros – é preenchida de fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, e refletidos e entendidos em termos de unidades narrativas e descontinuidades” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 48). Sendo assim, neste estudo o ato narrativo se faz mundo, se faz horizonte e se faz estrada construída e ainda em construção, mesmo em suas fragmentações, descontinuidades e transformações, uma vez que “*la narración descansa en la memoria, no en la moda pasajera ni en la huida de recuerdos*” (ARANGO, 2015, p. 173).

Para tanto, me embrenhei voluntária e curiosamente em um mundo de sentidos de um projeto Cirandar situado na produção narrativa de relatos de experiências docentes, na atitude fenomenológica da busca dos sentidos que se mostram e na circularidade dos relatos entre os sujeitos participantes desta comunidade aprendente (BRANDÃO, 2005a). Para conhecer e compreender sobre esta roda de formação foi também necessário aprender e trabalhar com a possibilidade das cartas no universo da pesquisa, primeiramente revisitando a prática já instaurada pela professora Maria do Carmo ao escrever as cartas que mediavam a formação no ano de 2015 e, da mesma forma, procurando outros que me ajudassem em diálogo a pensar estas possibilidades que emergiam. Percebi neste processo que escrever cartas de conversação (PORTAL, 2012) para os membros históricos que participavam da ação e a ajudaram a nascer e a coordenavam, e receber respostas; bem como escrever cartas aos participantes em convite a conhecer e participar do estudo e também receber respostas; e também ao escrever cartas da

minha experiência de formação e também outras cartas/crônicas de formação que se fizeram nascentes na pesquisa contribuíram, todas e imensuravelmente, para a historicidade deste estudo e para o desenlace narrativo proposto pela pesquisa. Dialogando com as contribuições de Portal (2012, p. 100), “a escrita de cartas apresenta um caráter dialógico virtual”, uma vez que registra intencionalidades discursivas interpessoais que se relacionam. Conforme a autora, os personagens das cartas

transformam-se em narradores de suas próprias experiências e práticas pedagógicas como toda a narrativa ou testemunho autobiográfico que já supõe em si mesmo interpretação, construção e recriação de sentidos, leituras do próprio mundo e da própria vida. (PORTAL, 2012, p. 102).

Assim como as cartas de conversação foram instrumentos importantes ao desenvolvimento da produção de dados referenciais ao estudo, a adoção de alguns cadernos mormente intitulados de diários serviram para a minha constituição em um diálogo íntimo entre o Eu pesquisador e narrador com um Eu categorizado na escrita registrada e a distância em dias e lugares, via apuro dialógico da transformação do ser mediatizada pelo mundo. Esses diários que poderiam ser percebidos como aproximações à ideia dos diários dos momentos, tal como nos apresentou Hess (2006), não possuíam essa ambição projetada em sua raiz, pois surgiram como cadernos de apontamentos e anotações variadas de acompanhamento às andanças por entre espaços e tempos diversos e como guias de muitos dos centramentos que se fizeram nesta pesquisa – enquanto resgates práticos das intencionalidades – e também de múltiplas reflexões alarmadas (alegrias, choros, medos, fantasias, criações, ...) por algum inóspito diálogo interno entre os Eus acima indicados.

Ainda assim, todos estes movimentos se fizeram narrativamente, na escritura enquanto linguagem historicizada. Segundo Passeggi (2015, p. 75),

sea que la narrativa sea construida por el hombre común, historiador, novelista, erudito, teólogo, científico, niño, joven, adulto, ella se realiza por el lenguaje y es socio-históricamente situada. Por estas razones, lleva las marcas de la subjetividad del autor-narrador (yo-nosotros), la intersubjetividad (autor-lector), y de las relaciones que establecen con sus coordenadas espacio-temporales (aquí y ahora-antes y después). (PASSEGGI, 2015, p. 75).

Narramos para existir em nossas relações com o mundo, com os outros no mundo e conosco. Narramos como ação humana (PASSEGGI, 2010). Por isso o projeto do narrar se inicia na experiência de formação narrada, se coloca na forma como escrevo este texto de tese, e ainda não se encerra em um conjunto de instrumentos cabíveis à produção de dados de uma pesquisa, pois está e continua para além como uma permanente caminhada formativa. Da mesma forma, retomando à memória, parte também da compreensão do humano como sujeito produtor de histórias passíveis de uma narração e, conseqüentemente, como inventor de uma

forma sempre inconstante de ser e estar no mundo resultante desta relação entre a tradição histórica transmitida e a permanente possibilidade de ressignificação dialogicamente postas no movimento narrativo-formativo.

Partindo dessa compreensão, o corpus de trabalho deste estudo de tese se organizou a partir do movimento de envio de uma carta via correio eletrônico a todos os participantes das ações de aperfeiçoamento e extensão do ano de 2015, na qual se intencionava explicar a ideia, os objetivos e a justificativa desta investigação bem como eu solicitava a autorização para o estudo aprofundado do relato já publicado no sítio eletrônico <http://www.investigacaonaescola.furg.br/index.php/espacoonline> e, em paralelo ao envio da carta, também foi enviado o termo de consentimento livre e esclarecido por mim assinado. A partir do contato com os retornos nos muitos diálogos via correio eletrônico e pessoalmente na coleta de assinaturas nos termos de consentimentos, o corpus de análise se constituiu na totalidade de 28 relatos.

As narrações que nesta investigação se constituem através dos movimentos de compreensão e interpretação desde o fenômeno da formação de professores no marco do projeto Cirandar a partir do estudo destes 28 relatos, também se carregam intensamente da processualidade da vivência da formação profissional por meio da escrita narrativa. Nas palavras de Arango (2015, p. 177),

Sobre este telón de fondo se inscribe la utilidad y conveniencia de la función narrativa en la educación, que concierne indefectiblemente al desarrollo cognitivo y moral de los sujetos en una operación de descentramiento en el acto de contar la historia de vida asumida como um objeto de reflexión. (ARANGO, 2015, p 177).

O descentramento que nos sugere Arango (2015) também nos leva a outra possibilidade comum ao exercício narrativo e que revela a mudança latente do humano que se percebe sujeito histórico desde o ato de narrar-se. Sendo assim, a formação enquanto auto(trans)formação se encharca da escritura e da posterior leitura desde si como vértices para seus fins, onde compreender a própria história, inclusive a minha história de sala de aula através das práticas, pode revelar um mundo bem particular que, apesar de tão meu, pode ser expressamente percebido como um quase desconhecido. Não obstante a necessidade colocada por diferentes autores, também aqui me vejo aprendendo a distanciar e a descentrar. E isso não se toma como uma busca por uma verdade intocada, casta, mas sim como um compromisso pelo aprofundamento do processo de compreensão e interpretação a que me lanço.

Desta maneira, investigar desde o projeto Cirandar se toma ainda, pelo sentido de pertencimento imbuído, da necessidade de me afastar de eixos pré-definidos para entender como os seus sentidos me tocam na leitura dos relatos – textos – produzidos. Para este entender

sigos os passos compreensivos de Ricoeur (2001) na evocação do texto como paradigma do distanciamento. Não um intento metodológico objetivo e tampouco um apego pela verdade ontológica, criticadas pelo autor desde os estudos de Gadamer, mas sim na compreensão do texto como “[...] *rasgo fundamental de la historicidad misma de la experiencia humana; que es una comunicación en y por la distancia*” (RICOEUR, 2001, p. 96).

O investigador assume o compromisso deste diálogo interpretativo por entre a produção da historicidade desde a experiência humana, não esquecendo que as vidas dos sujeitos de uma dada pesquisa – neste caso 28 participantes do Projeto Cirandar no ano de 2015 – se iniciaram muito antes da minha/nossa chegada e continuarão depois da minha/nossa partida e que, do mesmo modo, o próprio narrador desta pesquisa também já vivia no antes da investigação e permanecerá vivendo em seu depois (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Exatamente por isso, o entendimento dialógico da caminhada de estudo e a abertura e flexibilidade ao alcance da leitura/escuta/interpretação são condições para que a história se faça desde a compreensão das muitas outras histórias e possibilidades interpretativas presentes. Conforme Clandinin e Connelly (2015, p. 108), “por isso, tão difícil quanto pode ser contar uma história, mais difícil ainda é a tarefa igualmente importante, de recontar as histórias que permitem desenvolvimento e mudança”.

Problematizando a atitude narrativa para a investigação de experiências pedagógicas e a não redução da pesquisa narrativa ao ato de ouvir, registrar e transcrever histórias tratadas como unidades de análise, os autores nos afirmam que esta pesquisa é “[...] uma forma de viver, é um modo de vida. [...] desse ponto de vista, é uma tentativa de fazer sentido da vida como vivida” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 116). A investigação desde a leitura e análise dos relatos de professores, neste sentido, envolve tanto uma preocupação (auto) formativa a partir da emergência (auto)biográfica, quanto um movimento (eco) e (co) formativo envolvidos nas ações dialógicas à circularidade das leituras e dos processos de compreensão e interpretação.

Mas como o Cirandar se mostra para este sujeito narrador?! Talvez esta não seja a pergunta mais fácil de se responder para um alguém apaixonado, mas para o meu primeiro exercício de tentativa foi preciso construir o distanciamento necessário, ainda que não mecânico, pedido pessoalmente por Daniel Suárez e em leitura e conversa textual por Ricoeur (2001). Desta forma, na tentativa tênue, o Cirandar foi apresentado no movimento/momento anterior desta escrita desde um exercício de entendimento e interpretação construído a partir de diferentes textos que se anunciaram em produções acadêmicas lançadas desde a criação do projeto; cartas de conversação trocadas com pessoas que fizeram e fazem as mobilizações cotidianas do Cirandar; incursões, encontros e conversas dialógicas com textos de diferentes

campos teóricos e autores; e ainda as minhas escritas de diários de diferentes cores e lugares/tempos. Além disso, o Cirandar continuará sendo narrado nesta tese nos próximos movimentos a partir de processualidades analíticas assumidas como mobilizações para o estudo desde a pergunta “Como é que isso se mostra: a formação de professores no marco do Projeto Cirandar?”, contornando as construções potencializadoras deste cenário investigativo-formativo.

Mas quais caminhos foram percorridos nas leituras possíveis do compreender e do interpretar? Segundo Ricoeur (2011, p. 106) “compreender não é apenas repetir o evento do discurso num evento semelhante, é gerar um novo acontecimento, que começa com o texto em que o evento inicial se objectivou”. Ainda, neste exercício, precisamos conjecturar os sentidos do texto para que possamos compreendê-lo, e precisamos para isso construí-lo como um todo, como uma individualização localizada e através de seus horizontes potenciais (RICOEUR, 2011). Portanto, aqui podemos pensar com o autor a ideia do círculo hermenêutico que se instaura na relação entre conjectura e validação, “enquanto abordagem subjectiva e objectiva ao texto” (RICOEUR, 2011, p. 111).

Ao me questionar sobre quais são os critérios de validação que assumo na construção desta tese narrativa, me envolvo em uma questão posta por Ricoeur (2011) e que diferencia a ação de validar da que corresponde ao ato de verificar. Para o autor

O sentido de um texto não está por detrás do texto, mas à sua frente. Não é algo de oculto, mas algo de descoberto. O que importa compreender não é a situação inicial do discurso, mas o que aponta para um mundo possível, graças à referência não ostensiva do texto. A compreensão tem menos do que nunca a ver com o autor e sua situação. Procura apreender as posições de mundo descortinadas pela referência do texto. Compreender um texto é seguir o seu movimento do sentido para a referência: do que ele diz para aquilo de que ele fala. Neste processo, o papel mediador desempenhado pela análise estrutural constitui a justificação da abordagem objectiva e a rectificação da abordagem subjectiva ao texto. Somos definitivamente proibidos de identificar a compreensão com alguma espécie de apreensão intuitiva da intenção subjacente ao texto. O que dissemos acerca da semântica de profundidade, proporcionada pela análise estrutural, convida-nos antes a pensar o sentido do texto como uma injunção procedente do texto, como um novo modo de olhar as coisas, como uma injunção a pensar de uma certa maneira (RICOEUR, 2011, p. 122).

Aqui me volto também ao modo como olho as coisas que se situam na espreita do estudo e dialogo a validação que se projeta desde um distanciamento imbricado na linguagem como discurso e que se realiza dialeticamente como acontecimento e significado (RICOEUR, 2001). Para o autor, o distanciamento enquanto função hermenêutica se faz, primeiramente, em “*el del decir en lo dicho*” (RICOEUR, 2001, p. 99). Ainda, segundo o autor citado, desde seu diálogo com a produção de Heidegger, aponta que “[...] *En efecto, lo dado a interpretar en un texto es*

una proposición de mundo, de un mundo habitable para proyectar allí uno de mis posibles más propios. Es lo que llamo el mundo del texto, el mundo propio de este texto único”¹² (p. 107).

Nesta construção, as travessias hermenêuticas da pesquisa me envolveram inicialmente no advento da leitura dos 28 relatos que compõem o corpus deste trabalho, revolvendo os entendimentos iniciais construídos em tomadas circulares idas e vindas nas produções escritas e publicadas, buscando-se compreender os movimentos centrais que constituíram cada uma das tramas, as inquietudes e provocações levantadas pelos sujeitos, bem como a minha relação e recepção destas inquietudes enquanto leitor, narrador e intérprete aqui apresentado. Nesta constituição de leituras em diferentes circularidades a partir de uma intencionalidade fenomenológica guiada pela pergunta deste estudo, também me fiz leitor atento e curioso, reconhecendo tal como Freire (2001, p. 97) que o “[...] exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente ‘perseguidora’ do seu objeto”. Ao ler os relatos em projeção e me permitindo por eles ser invadido, e também por eles adentrar e compor sentidos, tecia uma viagem de conhecimento por dentro do mundo do texto (RICOEUR, 2001).

El mundo del texto del que hablamos no es pues el del lenguaje cotidiano; en este sentido, constituye un nuevo tipo de distanciamiento que se podría decir que es de lo real consigo mismo. Es el distanciamiento que la ficción introduce en nuestra captación de lo real. Lo hemos dicho, un relato, un cuento, un poema tienen referente. Pero este referente está en ruptura con el del lenguaje cotidiano; mediante la ficción, mediante la poesía, se abren en la realidad cotidiana nuevas posibilidades de ser-en-el-mundo; ficción y poesía se dirigen al ser, no ya bajo la modalidad del ser-dado, sino bajo la modalidad del poder-ser. Por eso mismo, la realidad cotidiana es metamorfoseada gracias a lo que se podría llamar las variaciones imaginativas que la literatura opera en lo real (RICOEUR, 2001, p. 107-108).

Como emergência destes movimentos, me foi possível estabelecer algumas marcações de compreensão enquanto trechos destacados dos próprios relatos desde os entendimentos iniciais das leituras dos textos, calcadas sobretudo em um exercício de ler e me permitir sentir os sentidos e efeitos desta leitura, transformados em escritas. Do conjunto destas marcações de compreensão e ainda no exercício de redução fenomenológica, no processo de compreensão da circularidade que continuava, algumas nuances de formação se constituíram enquanto indicações de entendimentos advindos do exercício de análise que se construía junto a cada relato. Do conjunto de nuances e da mobilização de confluências, aproximações e distanciamentos entre estas, foi possível perceber que os sentidos se faziam em nós na compreensão, nós estes que não se amarravam necessariamente por apontamentos similares, mas sim por significações que se constituíam enredadas em uma questão comum que, por sua vez, se configura como um quê tensionador ao diálogo. Esta questão ou quê aqui será chamado

¹² Grifos do autor.

de nós integradores, sendo que nesta processualidade foram encontrados em um total de cinco: 1. Comunidades de formação de professores; 2. Lugares da/em formação de professores; 3. Tempos de vida em/na formação de professores; 4. Escritas em formação de professores; e 5. Autorias e criações na/da formação de professores. Por fim, a partir destes nós e como exercício de interpretação, foram tecidas sete cartas de compreensão à formação de professores desde o Projeto Cirandar e endereçadas a diferentes sujeitos que compõem este coletivo de formação, dialogicamente, imbricadas ao campo da Educação Ambiental e à questão central desta tese.

De idas e vindas volvendo-me sobre textos, o fenômeno da formação de professores no marco do projeto Cirandar se mostrava. Assim, os movimentos desfaziam as últimas resistências à intencionalidade interpretativa. Mas, como o futuro por vezes se desperta e até se desespera, seu efeito nesta pesquisa se fez e faz como a imagem de um pássaro que repousa agora no topo de uma árvore, como uma das tantas deste Pantanal quase sem fim. Chego a sentir este pássaro ao longe, ainda longe, resignado sobre galhos e folhas e mirando o tempo aberto, desses que só as planícies produzem. Pássaro e futuro se olham e se cruzam na levada do vento, como esperas picantes. São metáforas suspensas dos próximos passos que aqui lançarei... para onde se conduzirão os caminhos?! No próximo movimento deste estudo terei a possibilidade de apresentar a descrição fenomenológica do trabalho de análise e compreensão construídos nas processualidades desta pesquisa.

5. PELÍCULAS, NUANCES, CORES E LINHAS... ARTESANIAS ESCRITAS DO ESTUDO NA COMPOSIÇÃO DE NÓS INTEGRADORES

O Eu de cada um de Nós é sempre um eixo e um elo em que a Vida é tornada consciência reflexiva de/sobre si-mesma. Um ser em que a Experiência da Vida sente e sabe que sente; e se sente sabendo e se sabe sentindo. E sente um sentimento porque sabe o que sente e sente o que sabe, tornando as suas relações com qualquer outra forma de existência uma interação que envolve pelo menos um Eu e um Me. A existência de uma das muitas formas pelas quais a Vida cria, reinventa e recria o diálogo: a vivência humana é a mais, provavelmente, complexa. O Homem não apenas vive, mas tem consciência da Vida, de Sua Vida e da inter-Existência da Vida na Terra, da qual ele participa como um momento e um elo (BRANDÃO, 2007, p. 185).

Pelo mergulho metafórico e pulsante do sentir, me embrenho neste movimento que se abre em toque de recriação descritiva da experiência de vida que me lancei quando da intencionalidade, costura e agora desenvoltura desta pesquisa. Era como a Vida apontada por Brandão como inter-Existência se fazendo em mim e me transportando aos movimentos vívidos no processo investigativo, e que aqui começam a brotar em escrita e também se metamorfoseando em compreensões.

Potencialmente a retomada da pergunta é o ponto de partida que aqui se faz – Como é que isso se mostra: a formação de professores no marco do Projeto Cirandar? Para tanto é importante compreender que a pergunta se produziu a partir de um fenômeno, aqui demarcado enquanto formação de professores, pensado intencionalmente no entendimento do Cirandar enquanto ação voltada à formação de professores. Da mesma forma, este fenômeno não é questionado desde sua objetificação enquanto tal, mas sim desde uma dada processualidade, ou melhor, desde um ou múltiplos modos de ser e fazer formação de professores. Ainda na pergunta, o fenômeno é estudado desde um lugar situado que, ainda flutuante em suas mutações e provisoriades, é o lugar de um projeto de formação calcado na perspectiva da formação acadêmico-profissional. Assim, a pergunta me lançava para novas mobilizações, desenhos em processo que precisam ser descritos para o exercício compreensivo.

Antes dessa leitura também senti a necessidade de estilhaçar a minha questão em muitas outras questões que pulverizassem e potencializassem a compreensão do fenômeno em estudo. Desta forma elenquei as seguintes perguntas suleadoras da análise.

- Como as/os autoras/es narram a formação de professores?
- Como as/os autoras/es narram a sua formação profissional?
- Como a ideia de formação emerge no relato?
- Como o Cirandar enquanto ação emerge no relato?
- Como se relaciona o Cirandar e a formação de professores no relato?

- Como a formação de professores compõe o relato docente?
- O que o relato diz/mostra do Cirandar?
- O que o relato mostra de formação?

Nas travessias iniciadas, me sentei – física e mentalmente – junto aos 28 relatos do Projeto Cirandar do ano de 2015 que compõem o corpus deste estudo e passei a lhes interrogar o que me atravessava enquanto questão/questões. Assim se fazia a leitura individual e em totalidade de cada relato em análise, com o cuidado para assisti-lo como a um espetáculo, ou melhor dizendo, como a um filme espetáculo que se mostrava e se produzia diante dos meus olhos. Faria (2018) nos conta que ao iniciar o seu processo de análise precisou descobrir este movimento

*Mas como é que faz mesmo esse trem?*¹³, eu mineiramente me perguntava já na leitura da primeira página da história de Stella. Lembrei-me então da recomendação de “leitura interessada” que recebíamos no processo de aprender a comentar as distintas versões dos textos de colegas na Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. *Era esse o pulo do gato!* Tomar cada entrevista como se fosse um filme (*una película*), de tal modo que eu pudesse sentir liberdade para pensar sobre o que mais me chamaria a atenção na história. (FARIA, 2018, p. 288).

Passei a pensar o como havia assistido filmes em minha vida até então e a perceber o quanto me detinha e demorava em descobrir e entender enredos, em articular e acompanhar as narrativas e intrigas e o quanto me percebia abismado, feliz ou densamente reflexivo (às vezes, buscando entendimento) nos desfechos que anunciavam o fim. Assistindo – lendo – os relatos como a que assistindo filmes, compreendi que os fins se fazem necessários como fechamento de um dado texto/contexto/mundo pontuados também em um dado espaço/tempo. Ainda assim, quando lia cada relato era como se a película não tivesse se encerrado, mas como se permanecesse viva em mim produzindo sentidos, produzindo formação e vida.

Faria (2018, p. 288) assume que ao final da leitura dos textos de sua pesquisa, “escrevia em tópicos quais eram os aspectos marcantes” para ela. Optei por proceder de uma outra forma e, ao longo desta processualidade de leitura, ia marcando os textos com sublinhados nos trechos em que percebia sentidos importantes às questões levantadas e, ao mesmo tempo, escrevia sobre as sensações que o meu corpo produzia na experiência da leitura e também algumas compreensões que ia construindo desde a produção deste encontro com o fenômeno. Ainda e também como exercício de compreensão, escrevi uma sinopse para cada relato estudado, sobretudo acompanhando o ritmo das películas que permaneciam em vibração, como algumas apresentadas abaixo:

¹³ Grifos da autora da obra.

“Filme que conta a vida de uma professora que não queria ser, ou queria ser outra coisa que não uma docente, mas que por conjunções do destino (a vida) sempre o fora e sempre nas relações com estudantes e suas dificuldades, inquietudes, desejos. Do não ser ao ser, a professora vai descortinando seus passos de aprendizagem da docência em paralelo aos movimentos em diferentes rodas de formação, como o Cirandar” (R8).

“Película da estudante que caminha uma trilha circular, uma roda cheia de elementos que lhes vão indicando descobertas, saberes e novas possibilidades de caminhar” (R 12).

“Filme que narra a relação pedagógica de esperança construída entre a profissional orientadora educacional e um estudante, exposto a condições socioeconômicas precárias e à violências, em diferentes anos e contextos da sua escolarização” (R15).

“Película sobre a professora que viaja do ontem ao hoje por entre espaços de memórias e espaços em vivências encaradas como escritas livres em diários de formação. É um filme convite, também, ao embarque em uma viagem por entremundos de si e do mundo que inventamos, ainda que este convite reconheça que todo o trajeto será potencialmente autoral” (R16).

“Um filme que conta a história de uma aventura criativa na escola, onde o circo assume o tom pedagógico de produção de saberes e o professor protagonista dedilha aprendizagens de si e da docência a cada novo espetáculo” (R18).

“Um filme sobre uma estudante apaixonada pela escola e pelo mundo do seu entorno mas que, pelas mudanças na vida, se vê em um outro mundo onde a escola e a vontade de estudar não têm vez. Depois de passados alguns anos, a escola emerge novamente pelo incentivo de outros e o desejo por ser professora também, assumindo a necessidade de deixar o trabalho e viver o curso de Pedagogia em sua plenitude, o que a leva ao PIBID” (R5).

“Película que narra a paixão pela docência a partir do encantamento com as rodas de conversa e formação – do Cirandar ao PIBID – a partir da vida de uma professora de Geografia” (R23).

Construir as sinopses me possibilitou entender melhor os relatos a partir do exercício de síntese desde a sua totalidade e também respeitando a sua centralidade narrativa, mesmo que para isso eu tenha que ter praticado o cuidado para evitar o adiantamento dos pontos-chaves da trama, que como em qualquer processo de produção de anúncio/convite precisam permanecer como surpresa. Também se deve a este primeiro exercício a construção do panorama dos sujeitos autores dos relatos a partir da identificação dos seus lugares de atuação profissional ou formação, que não se esgotavam em uma marcação pragmática dos mesmos, mas apenas o destaque do lugar narrado a partir do percebido no relato. Por exemplo, há professores que atuam em múltiplos e distintos espaços, assim como pode haver espaços destacados nos relatos e outros espaços de atuação dos autores que não estão identificados por não serem objeto da narrativa. Da mesma forma, se faz importante destacar que há 28 relatos em estudo, mas com um total de 29 autores, devido ao fato de um dos relatos possuir uma dupla autoria. Sendo assim, este é o panorama apresentado a partir dos relatos, conforme o quadro abaixo:

Número de sujeitos	Lugares de atuação profissional ou formação
01	Professor/a em um curso de extensão
07	Professor/a na Educação Superior
01	Professor/a Orientadora Educacional na modalidade EJA
02	Professor/a em um Curso Técnico
06	Professor/a no Ensino Médio
01	Professor/a na Educação Infantil
01	Professor/a no Ensino Fundamental e Médio
01	Professor/a no Ensino Fundamental
01	Professor/a no Ensino Médio na modalidade EJA
03	Estudante da graduação participante do PIBID
03	Estudante da graduação sem estar vinculado ao PIBID
02	Estudante da pós-graduação

Logo após esta leitura interessada e construção de sinopses, os relatos foram retomados em suas totalidades com uma atenção novamente implicada ao todo, mas desta vez também direcionada às marcações de trechos já destacados quando da primeira leitura, os quais permitiriam a continuidade dos processos de compreensão em um exercício de redução. Sendo assim, como produção deste movimento de releitura e retomada compreensiva foi possível a emersão de algumas marcações de compreensão enquanto trechos destacados desde os relatos, possíveis a partir da provocação intencionada pelas questões do processo investigativo já citadas nesta narrativa-tese.

Após a leitura e o registro escrito das marcações dos 28 relatos se fez necessária uma retomada destas mesmas marcações em diálogo com o texto do relato em sua totalidade, desta vez me possibilitando a construção reflexiva do que aqui chamo de nuances de formação, uma vez que estas abarcam aproximações, sentidos, inquietudes, conexões e mesmo conflitos com o tensionamento central desta pesquisa, o qual parte do como se mostra a formação de professores no marco do Projeto Cirandar. Sendo assim, estas nuances de formação foram pensadas e escritas a partir do exercício de releitura dos relatos e suas marcações (por mim destacadas) e gestadas para os movimentos posteriores de redução fenomenológica que me permitirá chegar aos nós integradores desta investigação. Desta forma, como possibilidade narrativa destes passos, descrevi o estudo/leitura inicial de cada relato através das suas respectivas marcações de compreensão destacadas e as potenciais nuances de formação pensadas a partir deste conhecer e pensar¹⁴. Somente após a apresentação descritiva destas leituras/análises, as nuances de formação serão novamente retomadas e apresentadas em seus processos de enredamentos e constituição dos nós integradores.

Abaixo apresento as 125 nuances de formação percebidas desde o estudo:

	Nuances de Formação	Relatos
01	Paixão pela docência iniciada antes da universidade;	R1
02	Contexto social desfavorável aos estudos;	
03	Copiar, aprender e ler... mas escrever pouco;	
04	Os caminhos profissionais levaram à reflexão da prática;	
05	Sair da matemática e ir para a formação de professores;	
06	Estudos sobre a formação de professores;	
07	Projeto educativo;	R2
08	Planejamento da prática docente;	

¹⁴ Movimento que se encontra nos Apêndices deste estudo.

09	Sala, escola e cirandar como espaços de formação;	R3
10	Contextualização na prática docente;	
11	Professor enquanto processo, um contínuo fazer-se;	
12	Os clássicos de aulas;	
13	Frustração ao ouvir que ser professor é um dom.	
14	Não à docência – vida do professor como estática;	R4
15	A didática precisa ser lapidada;	
16	Cirandar como troca de experiência;	
17	Início da paixão no encontro com as disciplinas da licenciatura;	
18	Desejo para atuar com formação de professores na universidade;	
19	Reprodução das aulas que havia vivido;	
20	Professor é doido por querer sentido para os estudantes estudarem o que estudam em relação ao vivido?!	
21	Reflexão do vivido com indicação de novas compreensões.	R5
22	A criança com gosto pela escola, mas que a vida costurou outros caminhos;	
23	Viver o curso de formação em todas as suas possibilidades.	
24	Crença no desenvolvimento do ser humano e coerência;	R6
25	Ser professora ou como nos assumimos professor?	
26	O professor que acreditava ser experiente – apesar do tempo, ainda há muito o que aprender;	
27	O coletivo de outros sujeitos como protagonistas, também, da reflexão de constituição do professor;	
28	Percepção que os sujeitos não são iguais;	
29	Importância da escrita no fazer profissional;	
30	Universidade como agente de formação;	
31	“Temor pedagógico”;	
32	“Certeza provisória” – Cada dia é um novo dia na docência;	
33	Experiência construída desde a sala de aula.	
34	Produção curricular e formação;	R7
35	Formação específica e formação coletiva;	
36	“Quase total ausência de formação coletiva e continuada” quando da atuação na educação básica.	

37	Cirandar reduzindo ansiedades e solidão;	R8
38	“Meu nome em cadernos de chamada” – presença;	
39	Negação da ideia de docência, mas a presença no primeiro trabalho, nas aulas particulares;	
40	PIBID sentido e refletido na prática docente – enquanto experiência;	
41	“Soltar as velas e deixar o vento soprar”: os primeiros instantes;	
42	Aprender nas vivências a “não negar o que já fazia parte de mim”.	
43	“Como começar?”	
44	O outro fazendo pensar quem eu sou e a minha prática.	R9
45	Desejo de crescimento profissional e pessoal;	
46	Professor como um ser em formação permanente;	
47	A escrita do diário como instrumento à construção do professor;	
48	Relevância de experiências práticas para os estudantes na formação inicial;	R10
49	O estudante em formação inicial e a invasão da escola;	
50	O sentido da aula acabar e os alunos ainda permanecerem;	R11
51	“A criança que fui e a professora que sou”.	
52	Escrita de si na formação de professores.	
53	Importância da escrita na formação inicial e continuada.	
54	Cooperação na escrita.	
55	PIBID como espaço de escrita.	
56	Escrever não é simples.	
57	Escrever para aprender.	
58	Tornar o vivido objeto de reflexão e documentação.	R12
59	Desejo pela roda de conversa com professores mais experientes;	
60	Constituição docente a partir da experiência de aula na pós-graduação;	
61	Coletividade e comunidade aprendente;	
62	Constituição docente pela escrita;	R13
63	Prazer/satisfação pela aula preparada e vivida;	
64	Experiências que podemos repetir em nossas práticas;	R14
65	A escrita mais livre, ou não acadêmica, no diário;	
66	A escrita do/no Cirandar como movimento para pensar o vivido;	

67	Escolha profissional no decorrer da educação básica;	
68	Aposta no trabalho coletivo e nas parcerias;	
69	Para “além dos muros da escola” – a ação do professor;	R15
70	Professor/escola agente de esperança;	
71	Disponibilidade permanente à ajuda;	
72	Desinquietude;	R16
73	“A escrita em aula como modo de aprender”. Da escritura para a leitura.	
74	Escrever no Cirandar como descoberta;	
75	Diário e pesquisa e Diários de formação – desenvolvimento pessoal e profissional;	
76	O outro na formação;	
77	Escrever sobre a nossa sala de aula – sua invenção;	
78	Formação acadêmico-profissional;	
79	“Autonomia do professor e sua autoria”;	
80	Da escrita para a estética. Da escrita para a investigação;	
81	“A escola é o foco da interação formativa”;	R17
82	Saída de campo;	
83	Lembranças da escola vivida e a prática docente;	
84	“Fiz parte das estatísticas de reprovação e evasão escolar”;	R18
85	Professor provocador de criação/encantamento e conhecimento;	
86	“Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores”;	
87	Projeto;	
88	Reflexão e sentido;	
89	“O ofício de professor vai além do ‘giz e lousa’”;	R19
90	Valorização do registro;	
91	Carta (a escrita);	
92	Publicização das ações desenvolvidas na escola;	R20
93	A presença da escola da infância e da adolescência em nossas memórias;	
94	Importância do planejamento;	
95	Educação pela pesquisa/educação pela ciência;	

96	Formação constante;	R21
97	“Somos o resultado de nossa jornada”;	
98	“Sou formadora”;	
99	O professor e o tempo;	
100	Acolhimento da/na Comunidade Aprendizente;	R22
101	Se o ser humano muda e o professor, como tal, muda, por que suas aulas não podem mudar?	
102	“Escuta sensível”;	
103	Sujeitos mais ou menos experientes;	
104	“Roda de Conversa, o Cirandar na escola”;	
105	O outro, sua experiência e o aprender;	
106	“Finitude do professor” – “mais aprendiz do que mestre”;	
107	Encantamento X angústia;	R23
108	A importância da conversa com os colegas, a partir do Cirandar;	
109	A presença da sala de aula na vida;	R24
110	Percepção das desigualdades e diferenças e crença na educação;	
111	O olhar da criança;	R25
112	Sentimento de infância na formação de professores;	
113	“Incompletude da minha docência”;	R26
114	Cooperação e colaboração no trabalho docente;	
115	“Partilha dos saberes entre pares”;	
116	Isolamento das práticas docentes;	
117	Mudanças necessárias e contínuas no fazer docente;	R27
118	A necessidade da relação com o cotidiano e de “aprendizagens significativas”;	
119	Limites formativos, incertezas e o tentar;	R28
120	Pensar-me educador é, também, escrever-me educador;	
121	“O que eu faço com o que aprendi?”	
122	Teorização do vivido;	
123	Compreensão de si para a compreensão do coletivo;	
124	Incompletude do humano e círculo de vivência;	
125	Autoria que vaga, se estranha e se refaz.	

A constituição de nós integradores: um exercício de aproximar, distanciar e trançar nuances de formação

As leituras das diferentes nuances de formação retomadas na companhia dos textos dos relatos possibilitaram a formação de uma complexa teia dialógica entre diferentes sentidos que se aproximavam e distanciavam, e reaproximavam e se transformavam novamente em ritmos de outras compreensões possíveis que foram paulatinamente tomadas como referências na composição continuada desta análise e gerando os cinco nós integradores que agora passarei a apresentar:

1. Comunidades de formação de professores;
2. Lugares da/em formação de professores;
3. Tempos de vida em/na formação de professores;
4. Escritas em formação de professores;
5. Autorias e criações na/da formação de professores.

1. Comunidades de formação de professores

Ao refletir a constituição deste nó integrador imediatamente me coloco a pensar na própria organização do Projeto Cirandar e na formação da sua roda de escritas, leituras, reescritas, releituras e publicação e no papel que a ideia de coletividade exerce na construção de todo o movimento formativo e seu reconhecimento como tal. Como já mencionado nesta narrativa, a coletividade é assumidamente parte definidora deste processo. Ainda assim, na leitura dos relatos, foi possível encontrar diversas nuances desta formação engendradas em um movimento que tensiona o papel dialógico do grupo e na sua formatação como comunidade ou na feitura que parte do Eu em encontro com outros Eus também envolvidos em outras construções docentes, discentes, cidadãos no/com o mundo. Como a própria compreensão das comunidades aprendentes (BRANDÃO, 2005a).

Neste movimento, a primeira nuance de formação **‘coletividade e comunidade aprendente’**¹⁵ emergiu na narrativa de uma professora quando esta informa que já no espaço de vivência de uma disciplina na pós-graduação, “Fomos nos constituindo coletivamente e continuamente no espaço de Roda de Conversa no caminho de percebermos como se vive uma

¹⁵ Ao longo deste diálogo com os nós integradores, são apresentadas as 125 nuances de formação. Algumas destas nuances estão expressas por entre aspas simples – as que refletem uma produção escrita de sentido do pesquisador desde os relatos estudados – e outras se encontram entre aspas duplas – as que expressam escritas encontradas e retiradas diretamente dos textos dos relatos estudados.

Comunidade Aprendente” (Autora do Relato 12), citando o próprio professor Carlos Rodrigues Brandão como referência a este conceito.

Devido às pressões cotidianas que arrefecem as vidas; e nestas, incluindo nossos modos de viver ligados ao fazer profissional, a ideia do coletivo também se reforça por movimentos de contraponto aos isolamentos e angústias muitas vezes produzidas por “uma educação regida pelo individualismo, pela competição, pelo exercício do poder e pelo interesse utilitário que transforma pessoa em mercadoria e a própria vida em mercado” (BRANDÃO, 2005a, p. 91). É desta forma que na reflexão das nuances de formação “**escuta sensível**”, **‘Cirandar reduzindo ansiedades e solidão’** e **‘acolhimento da/na Comunidade Aprendente’** emergem percepções que relacionam o trabalho coletivo, sobretudo em rodas, à possibilidade de um compartilhar mais acolhedor, horizontalizado e solidário do trabalho pedagógico, como anuncia uma das professoras autoras: “E a cada encontro não me senti mais tão ansiosa e solitária, na busca que tenho feito por compreender o que tenho vivenciado hoje no espaço de sala de aula” (Autora do Relato 08). Da mesma forma, o Autor do Relato 22 reforça que “Ao entrar na Roda, fui percebendo a relevância de algumas ações em sala de aula como: o acolhimento do outro, a escuta sensível e a necessidade de abertura ao compartilhamento das vivências para aprender e ensinar com o outro”. Quando dialogamos com Paulo Freire, esta escuta no espaço formativo pode ser compreendida como uma tomada de posição político-pedagógica.

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. (FREIRE, 2001, p. 135).

O acolhimento enquanto característica da roda de formação já havia sido dialogado neste espaço de tese na própria recepção dos sujeitos participantes do Cirandar Aperfeiçoamento no ano de 2015, mas a compreensão de acolhimento também me projeta a pensar a necessidade deste exercício não somente para com o outro, na sua significação de amparo e abrigo, mas também para o entendimento e convivência consigo mesmo enquanto agente humano. Acolher também é se acolher. Em uma nuance de formação emerge a necessidade da **‘compreensão de si para a compreensão do coletivo’**, o que me movimenta à ideia do pensar, conhecer e respeitar o uno presente neste todo que chamamos comunidade.

Também emerge a **‘percepção que os sujeitos não são iguais’** enquanto nuance de formação, como apontada pela Autora do Relato 06: “As avaliações no contexto do Humberto

serviram para que eu aprendesse que apesar da estrutura que planejo é de ser processual, o que não tinha me deparado até então, é que os sujeitos não são iguais, que aprendem de formas diferentes”. A diferença é marca entre nós humanos, e os processos formativos como reflexos deste nosso existir nos tensionam a pensar que esta mesma diferença esteja também presente na formação enquanto reflexo da nossa constituição scioexistencial. Segundo Brandão (2007).

Nós somos o extremo da experiência em que a vida de um indivíduo precisa aprender interativa, social e culturalmente, para se tornar um ser pessoal, uma pessoa. Ou seja: a cultura de uma gente, de um povo, de uma família, realizada na vida e na experiência única de uma pessoa (BRANDÃO, 2007, p. 70).

O outro também está presente nos diálogos da formação, sobretudo pelo papel que lhe é indicado/conferido neste processo. Mas quem é o outro? Como este outro chega até nós, nos toca ou nos atravessa? As nuances de formação **‘o outro na formação’, ‘o outro, sua experiência e o aprender’, ‘o outro fazendo pensar quem eu sou e a minha prática’ e ‘o coletivo de outros sujeitos como protagonistas, também, da reflexão de constituição do professor’** indicam esta presença e nos fazem pensar sobre estes encontros. Conforme Hermann, “A expectativa do outro só é percebida se nos desvencilhamos de nossos enclausuramentos epistemológicos e éticos” (HERMANN, 2014, p. 491). Já a ideia de formação nos é apresentada pela autora a partir de diálogos desde Gadamer enquanto aquele que “[...] sempre faz um movimento em que o sujeito afasta-se de si para se apropriar do sentido do mundo. O que interessa reter para a formação é justamente a idéia de um movimento do ser que volta a si mesmo a partir do outro” (HERMANN, 2002, p. 100). O reconhecer o outro como presente e contribuinte do meu processo formativo inclui a possibilidade que me lança de reflexão da minha experiência de vida, profissional e constituição docente. Nas palavras da Autora do Relato 06:

O que me deixa muito satisfeita é saber que apesar de tanto tempo de experiência no magistério ainda tenho muito que aprender e o Humberto, o Jonatas, os colegas, as companheiras de grupo, as intérpretes, a monitora são protagonistas dessa reflexão que compõe o planejamento das aulas e me constituem na caminhada bela e envolvente da aprendizagem (Autora do Relato 06).

Segundo Hermann (2014), desde o estudo de Waldenfels e Gadamer,

O diálogo autêntico, aquele em que nos implicamos e do qual não sabemos o que resultará, apresenta a possibilidade de criarmos um mundo comum, decisivo para a ética em educação, pois permite o convívio, o acolhimento e a expansão de nossa própria individualidade. Uma tentativa de ultrapassar a visão monossilábica do mundo, superar o mesmo esquematismo que já nos trouxe tanta arrogância e intransigência. Só podemos ampliar nossas perspectivas éticas porque temos a capacidade de nos colocar no lugar do outro, perceber suas expectativas. O diálogo só se inicia porque há um outro, base para toda relação, e nisso há um *éthos* (HERMANN, 2014, p. 491).

Mas enquanto sujeitos em formação, a ideia da experiência também nos alimenta e questiona. Somos muito ou pouco experientes no nosso campo profissional? Como verifico essa questão quando foco a minha constituição docente? Ainda assim, o diálogo com outras pessoas, outros profissionais, é possibilidade sempre marcada para a nossa constituição, como apontadas pelas nuances **‘sujeitos mais ou menos experientes’** e **‘desejo pela roda de conversa com professores mais experientes’**.

Portanto, minhas experiências em sala de aula são durante os estágios e durante as intervenções nas escolas através do PIBID, nesse sentido, procuro permanentemente estar em Roda de Conversa com professores mais experientes para compartilharmos histórias e, assim, aprendermos coletivamente (Autora do Relato 12).

Por sua vez, a nuance de formação **‘Cirandar como troca de experiência’**, juntamente com a identificada como **“partilha dos saberes entre pares”**, reflete as ideias de que, em um espaço de comunidade aprendente, os sujeitos primeiramente se identificam como membros, como fazendo parte de uma dada coletividade que está disposta a junto aprender e, nesta disposição, se permite ao movimento de compartilhar e produzir conhecimentos também de forma comunitária. Conforme a Autora do Relato 26, **“A partilha dos saberes entre pares deve ser marcada em processos formativos docentes, tanto na formação inicial como continuada”**. Ainda assim Warschauer (2001) nos aponta uma importante reflexão

Defender a formação dos professores através das redes de partilhas entre pares e na organização-escola não significa que se exclua da rede de conversas os especialistas e pesquisadores, pois seria prescindir de conhecimentos fundamentais que alimentam a prática docente. Entretanto, é necessário que o diálogo e a abertura para a aprendizagem entre estas categorias profissionais se dêem em reciprocidade e não reproduzindo a concepção de que os professores, como práticos, devem aplicar as teorias geradas pelos especialistas do meio científico acadêmico (WARSCHAUER, 2001, P. 183).

Também neste bojo de compreensão, a nuance de formação **‘a importância da conversa com os colegas, a partir do Cirandar’**, nos remete ao trabalho do professor, em seu cotidiano, e nas muitas e necessárias conversações que precisam se estabelecer para que a prática pedagógica aconteça não apenas enquanto âmbito de uma dada disciplina ou turma, mas enquanto ação que ultrapassa os limites de um movimento isolado. Segundo a Autora do Relato 23:

A partir do Cirandar comecei a perceber a importância e a diferença que faz em nossas vidas o compartilhar, o dialogar e o traçar ideias com os colegas que vivem os mesmos problemas de aprendizado e demais dilemas como nós. Entendo que assim conseguimos nos fortalecer e criar novas estratégias a partir de conversa e da experiência vivenciada por todos, podendo perceber a importância do nosso papel e dos nossos alunos na sociedade (Autora do Relato 23).

Ainda assim, o movimento de reconhecimento da importância do coletivo em um processo de formação pode enfrentar algumas barreiras que também se encontram presentes em

nossos cotidianos, com o **‘isolamento das práticas docentes’**, destacado enquanto uma nuance de formação. Segundo a Autora do Relato 26, “Como professores propomos trabalhos em colaboração para os alunos, mas nossas práticas ainda estão em isolamento dos nossos pares, e esta é uma realidade que precisa urgentemente ser mudada”. Esta reflexão me leva a pensar a construção da carreira docente e o quanto ela ainda está marcada por uma desvalorização que muitas vezes reflete possíveis aspectos, como jornadas exaustivas de trabalho, baixa remuneração e a dificuldade de garantia de formação continuada, os quais também podem ser fatores que venham a contribuir para alguns distanciamentos e isolamentos vividos por muitos profissionais. Juntamente a esses aspectos, as rigidezes curriculares, e sobretudo, de tempos e espaços, também podem ser questões possíveis ao impedimento do diálogo necessário para as aproximações, trocas e formações coletivas.

Ainda assim, fechando as nuances de formação que constituíram este nó integrador, a **‘aposta no trabalho coletivo e nas parcerias’** e a **‘cooperação e colaboração no trabalho docente’** são condições percebidas como anúncios políticos e pedagógicos para a ação no campo da formação de professores. Conforme o texto da Autora do Relato 14:

Penso que esse exercício de escrita me fez perceber o quanto precisamos apostar no trabalho coletivo, reconhecendo o acolhimento dos colegas. Para além do reconhecimento do trabalho coletivo, penso que há necessidade de buscarmos parcerias consolidadas tanto com os professores das escolas quanto da universidade, desenvolvendo assim um trabalho interdisciplinar na orientação dos Estágios.

Perceber a importância da constituição de comunidades de formação de professores desde a compreensão dos relatos produzidos no Projeto Cirandar demarca uma leitura crítica sobre o papel do coletivo na construção do que se concebe como movimento de formação, sobretudo pela possibilidade horizontalizada, solidária e dialógica de construção de saberes desde as experiências da formação/docência. Como apresentam Galiazzi et al (2017, p. 132), “Assumindo a perspectiva dos Círculos de Cultura, a Roda de Formação difere da reunião pelo sentido atribuído à partilha. A partilha pressupõe uma postura ética de dar e receber, no sentido de troca de promoção da aprendizagem mútua”.

A comunidade de formação de professores se faz como emergência porque envolve mobilização coletiva das vivências cotidianas da profissão desde interpretações dialógicas, fomentadas entre pessoas que exercem, sentem e ressignificam à docência e que, paralelamente, alimentam os sonhos de humanidade, escola e mundo que povoam a prática educativa. Neste sentido, constituem a comunidade enquanto ambientalização de uma formação de professores que se estrutura no acolhimento, no diálogo e no compartilhar solidário de saberes e práticas, compreendendo a coletividade como efetiva agente formadora.

Argumenta-se que, permeando essas conversas nas Rodas, estão a escuta sensível e a partilha de saberes e fazeres que, entre outras coisas, constituem pressupostos desta ambientalização numa perspectiva processual e de acolhimento. E embora sabendo da relevância de enfoques curriculares que problematizem, por exemplo, a insustentabilidade de sociedades cujo “desenvolvimento” acontece associado à exclusão social e degradação ambiental, prestou-se mais atenção numa ambientalização que tem entre seus referenciais os fundamentos e princípios da pedagogia de Freire (2007). Neste referencial, a ambientalização do professor pressupõe respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética, autonomia, humildade, tolerância, alegria, esperança, bom senso, curiosidade, liberdade, autoridade, amorosidade, comprometimento, disponibilidade para o diálogo e aposta de que mudanças são possíveis (GALIAZZI, et. al. 2017, p. 147-148).

Para que esta construção se torne efetiva, retorno a importância do diálogo como sustentáculo das condições para o trabalho do professor entre pares, em parcerias, em comunidade. Para Freire (2001, p. 154), “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. Desta forma, estar aberto e em condição de reconhecimento de si, do outro e do mundo, dá possibilidade também aberta de aprender consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Além disso, também se abre à possibilidade de reconhecer que as trocas de saberes são possíveis, latentes e infinitas e, necessariamente, de que a mudança também pode se constituir efetivamente em meio a uma construção dialógica que se faz desde uma comunidade de formação de professores.

2. Lugares da/em formação de professores

A configuração deste nó integrador foi possível a partir da compreensão de diferentes nuances que se entrecruzavam por entre lugares e movimentos de formação e, nestes cruzamentos, me permitiam entender não um isolamento focal, mas sim uma interação fértil quando pensadas desde horizontes dialógicos. Quando me interroguei sobre a ideia de formação desde o campo da formação de professores, por exemplo, foi necessário buscar o entendimento do que seriam estes espaços caracterizados de formação, estas materializações que sustentavam – ou mediavam – temporalidades de diferentes exercícios formativos. No diálogo desde a formação inicial nos cursos de licenciatura, ou nas formações continuadas em cursos de extensão, aperfeiçoamento ou tantas outras ações possíveis, como o próprio Cirandar, ou ainda nas formações advindas da pós-graduação, ou também naquelas constituídas e trilhadas na/com a universidade, como os grupos de estudos, os projetos, as aulas e ações, e mesmo nas não formações, ou na não construção de ações para tal, todos estes movimentos prescindiriam e prescindem de um lugar para a efetivação de suas concretudes ou negações. Na constituição

dessa escrita adotei a compreensão de lugar como lugar de formação. Nas palavras de Viñao Frago (2001, p. 61), “A ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O ‘salto qualitativo’ que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói”. Ainda buscando compreender a ideia de lugar, Relph (2012) afirma que

Lugar não é meramente aquilo que possui raízes, conhecer e ser conhecido no bairro; não é apenas a distinção e apreciação de fragmentos de geografia. O núcleo do significado de lugar se estende, penso eu, em suas ligações inextricáveis com o ser, com a nossa própria existência. Lugar é um microcosmo. É onde cada um de nós se relaciona com o mundo e onde o mundo se relaciona conosco. O que acontece aqui, neste lugar, é parte de um processo em que o mundo inteiro está de alguma forma implicado. (RELPH, 2012, p. 31).

Partindo neste processo, encontramos as primeiras nuances de formação que nos convidam a pensar que **“a escola é o foco da interação formativa”** e na ideia da **‘sala, escola e cirandar como espaços de formação’**. Ao pensar a formação de professores, já nos é instigada desde a ideia da escola como foco, ou seja, como esse lugar em que a prática pedagógica acontece, como um dos lugares onde a formação emerge, e portanto, a afirmativa que se coloca do **“registro da potência das políticas de formação em que a escola é o foco da interação formativa”** (Autora do Relato 16). A escola é lugar deste movimento, mas que também pode ser compreendido de forma mais ampla, como a escrita da Autora do Relato 03: **“Sim, nós podemos fazer da nossa sala de aula um espaço de formação; sim, nós podemos ensinar o que quisermos na escola... sim, nós podemos ‘Cirandar’ relatos a fim de construir e colaborar com a prática educativa”**.

O lugar demarcado pela formação inicial, sobretudo nos cursos de graduação em licenciatura, produzem algumas nuances de formação que revelam alguns sonhos e horizontes desenhados para essa vivência, calcando o **‘desejo de crescimento profissional e pessoal’** e a vontade de **‘viver o curso de formação em todas as suas possibilidades’**. Conforme a Autora do Relato 05,

[...] foi então que percebi que para ser a profissional que eu almejo ser, eu deveria priorizar a graduação abdicando de algumas outras atividades. [...] a questão é que eu senti que precisava viver a universidade em sua plenitude, pois ela oferece muitas outras atividades além das que estão no currículo”.

Segundo Aguiar (2010),

A formação de professores, desde o surgimento formal da Universidade no Brasil, em 1920, suscita inúmeras questões no campo da discussão teórica, da prática pedagógica e da legislação educacional. O sentido atribuído a essa formação tem refletido, historicamente, os embates de posições conflitantes: uma que visualiza a formação de professores como profissionais competentes para o mercado de trabalho; outra que situa a formação de docentes como educadores com sólida preparação cultural, científica e política e não apenas profissional. (AGUIAR, 2010, p. 01).

Ainda dentro destas costuras compreensivas, duas outras nuances de formação puderam ser destacadas: **‘relevância de experiências práticas para os estudantes na formação inicial’** e **‘o estudante em formação inicial e a invasão da escola’**. Conforme a narrativa da Autora do Relato 10, “No primeiro momento, a professora de ciências, conversou com os alunos, dizendo que eu estava ali para realizar algumas atividades com eles. Senti-me como se estivesse invadindo a aula quando um aluno disse que queria ficar com a professora”. Galiazzi e Moraes (2013, p. 267) dialogam esta presença na escola dos estudantes da formação inicial desde o Pibid-FURG compreendido a partir da constituição de comunidades aprendentes de professores, afirmando que “[...] aprender a ser professor em uma comunidade aprendente coloca os mais inexperientes em sala de aula com os experientes e nisso acontece, mesmo que cada um a seu modo, a aprendizagem de todos”.

Neste contexto também emerge a ação do PIBID, como percebido via nuance de formação **‘PIBID sentido e refletido na prática docente – enquanto experiência’**. Para a Autora do Relato 08

Quando destaco a minha necessidade de estar em roda novamente, me refiro a saudade de quando ainda discente, participava do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID por três anos, experiência esta que sinto hoje, refletida em minha prática docente, onde me apoio nesta experiência e nas atividades de pesquisa e reflexão realizadas durante este período, como ferramentas de análise de minhas aulas e dos acontecimentos vividos hoje.

A partir de apontamentos sobre os processos de formação, desejos, escolhas e vivências, encontrei na leitura do professor António Nóvoa (2017) uma importante provocação para o pensar a formação de professores, sobretudo na reflexão de que “a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão” (p. 1111). Segundo Nóvoa (2017).

Por isso, torna-se imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente. Trata-se, no fundo, de responder a uma pergunta aparentemente simples: como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor? Para responder temos de proceder a três deslocamentos. [...] A primeira deslocamento leva-nos a valorizar o continuum profissional, isto é, a pensar a formação inicial em relação com a indução profissional e com a formação continuada. Mas obriga-nos também a ligar os diversos momentos da formação com o conjunto da vida profissional docente: como é que se atraem e se recrutam os estudantes para as licenciaturas? Como é que se organiza a formação em permanente vaivém com as realidades escolares? Como é que se entrelaça a formação e a profissão? Como é que se constroem modalidades de residência docente que permitam uma entrada mais acompanhada e segura na profissão? Como é que se integra, no exercício profissional, uma dinâmica de reflexão, de partilha e de inovação durante a qual nos vamos formando em colaboração com os nossos colegas? (NÓVOA, 2017, p. 1113).

Nóvoa (2017) também destaca que a segunda deslocamento nos convida e pede para um “olhar sobre as outras profissões universitárias e a buscar nelas uma fonte de inspiração”

(NÓVOA, 2017, p. 1113), enquanto que a terceira deslocação “situa a necessidade de definir a especificidade da formação profissional docente” (NÓVOA, 2017, p. 1114). Estas três deslocações se constituem hoje em exercícios reflexivos que também me mobilizam enquanto professor curioso e pesquisador aprendente em formação. Pensando a preparação para a profissão, Barreto (2015) afirma que

No entanto, o preparo para a profissão docente exige ir além do equacionamento racional-instrumental emprestado aos objetos de investigação da academia, com vistas a enfrentar problemas derivados de outra ordem de demandas e submetidos a outros constrangimentos, como aqueles que acontecem na escola. Há dificuldade de criação de espaços híbridos de formação que propiciem a integração de componentes acadêmicos, teóricos, pedagógicos e de saberes construídos no exercício da profissão, a despeito da ênfase que lhe tem sido conferida nos documentos normativos dos currículos e nas políticas oficiais (BARRETO, 2015, p. 688).

Ainda neste bojo de abrangência dos lugares de formação, a pós-graduação também se faz enquanto essa possibilidade, e aqui cito a nuance de formação **‘constituição docente a partir da experiência de aula na pós-graduação’**. Mesmo que historicamente voltadas ao campo da pesquisa acadêmica, as ações dos cursos de pós-graduação também entrelaçam reflexões e investigações que têm o mote da formação de professores em dialogicidade efetiva com os demais lugares da experiência educativa e também possíveis de serem densamente formativos, como mencionado pela Autora do Relato 12 no exercício de pensar a sala de aula da pós em que estava inserida: “[...] perceber a sala de aula com este olhar mais flexível, mas muito organizado, onde os participantes tem a liberdade de dialogar, relatar experiências, questionar, argumentar e refletir sobre suas práticas para além da sala de aula fui me constituindo docente”.

O entendimento sobre os lugares de formação vividos no decorrer da profissão docente enquanto exercícios da prática pedagógica também revelam algumas ausências, como percebido pela nuance de formação **“quase total ausência de formação coletiva e continuada” quando da atuação na educação básica’**. Conforme a Autora do Relato 07, “Destaco meu trabalho como professora da Educação Básica por mais de uma década marcado pela quase total ausência de formação coletiva e continuada conforme necessidades supracitadas” (Autora do Relato 07).

Da mesma forma, as salas de aulas, as escolas em suas múltiplas presenças e os movimentos do cotidiano escolar em diferentes níveis e lugares também são escritos como possibilidades de reflexão e reconstrução do conhecimento e fazer profissional. As nuances de formação **‘os caminhos profissionais levaram à reflexão da prática’, ‘experiência construída desde a sala de aula’ e ‘reflexão do vivido com indicação de novas compreensões’** destacam estas marcas e, por sua vez, a Autora do Relato 04 afirma que

Este relato foi construído a partir de uma reflexão sobre uma prática pedagógica em que participei na minha antiga escola, foi possível lembrar um bom momento, em que eu estava totalmente envolvida com a metodologia interdisciplinar. Nos dias de hoje provavelmente não me deixaria envolver emocionalmente com o pedido da direção que visava satisfazer os desejos políticos do governo vigente na época, mas sim a proposta de realizar um processo formativo que pudesse contribuir com os alunos.

Também a ideia de ‘**reflexão e sentido**’ é apresentada, e nesta construção o Autor do Relato 18 expressa que

Para o educador não basta ser reflexivo é preciso dar sentido à reflexão. A reflexão é meio e instrumento para a melhoria do que é específico de sua profissão, que é construir sentido, impregnar de sentido cada ato da vida cotidiana, como a própria palavra ‘ensinar’ significa.

A expressão ‘sentido’ presente no texto me levou a pensar diretamente na ideia da construção do sentido como uma potencialização, mobilidade desde a reflexão, mas também a partir de demoradas leituras acabou por me levar a outros caminhos e encontros, desta vez refletindo sobre o sentido enquanto toque e corporificação, enquanto provocação de um sentir para além da racionalidade, mas enquanto sensibilidade. Duarte Jr. (2010) afirma que,

Assim, parece pertinente estabelecer-se uma distinção entre o *inteligível* e o *sensível*, ou, em outras palavras, entre o *conhecer* e o *saber*. O inteligível consistindo em todo aquele conhecimento capaz de ser articulado abstratamente por nosso cérebro através de signos eminentemente lógicos e racionais, como as palavras, os números e os símbolos da química, por exemplo; e o sensível dizendo respeito à sabedoria detida pelo corpo humano e manifesta em situações as mais variadas, tais como o equilíbrio que nos permite andar de bicicleta, o movimento harmônico das mãos ao fazerem soar diferentes ritmos num instrumento de percussão, o passe preciso de um jogador de futebol que coloca, com os pés, a bola no peito de um companheiro a trinta metros de distância, ou ainda a recusa do estômago a aceitar um alimento deteriorado com base nas informações odoríficas captadas pelo nosso olfato. Conhecer, então, é coisa apenas mental, intelectual, ao passo que o saber reside também na carne, no organismo em sua totalidade, numa união de corpo e mente. Neste sentido, manifesta-se o parentesco consanguíneo do saber com o sabor; saber implica em saborear elementos do mundo e incorporá-los a nós (ou seja, trazê-los ao corpo, para que dele passem a fazer parte). (DUARTE JR. 2010, p. 127).

De certo me é interessante pensar neste momento a ideia da reflexão da minha prática docente enquanto um saborear de elementos que a compõem e a transitam, e que são distintos, vastos, por vezes conflitantes, ingênuos muitos, rebeldias também, e muitas curiosidades. Como a fui sentindo até hoje e quais os saberes/sabores que mantive conscientemente em minhas malas de viagem de constituição? Novas perguntas que espero um dia poder dialogicamente retomar.

Ainda assim, na compreensão desde os textos a partir do questionamento sobre como a formação de professores se mostra, se percebe a constituição de outras demandas e desejos que mobilizam professores em busca de possibilidades formativas que atendam as expectativas que envolvem a profissão docente, seu cotidiano nos processos de escolarização e o fazer do

professor, independentemente do nível ou modalidade pedagógica de sua atuação, como destacada na nuance de formação **‘produção curricular e formação’**. Conforme a Autora do Relato 07, por exemplo,

Nota-se que o que nós professores queremos, seja o professor universitário ou de Educação Básica, é as duas coisas: tanto a produção curricular, quanto a formação voltada ao seu desenvolvimento, ou seja, espera-se tanto pela apropriação de novas ferramentas quanto de signos (palavra com significado).

Ainda neste bojo de compreensão percebemos a nuance **‘formação específica e formação coletiva’**, a qual também emerge como apontamento destacado no campo das ideias, necessidades e possibilidades de outras formas de se pensar, fazer e viver a formação continuada de professores, desta vez no reforço da indicação de necessidade de formação específica na área de conhecimento, como é possível de ser percebido no texto abaixo:

A análise aqui apresentada reforça o argumento apresentado por mim à coordenadora do Cirandar no início do ano de 2015 – o qual eu acompanho seu desenvolvimento desde que foi instituído como projeto de extensão – de que os relatos produzidos e publicados nesses três anos também tem evidenciado a necessidade de formação específica na área de conhecimento do professor (Autora do Relato 07).

Neste giro por entre lugares de formação chegamos ao também múltiplo território conformado pela universidade enquanto agente promotora de formação inicial e continuada de professores e, da mesma forma, impulsionadora de muitos dos diálogos de reflexão e investigação sobre as composições, currículos, e engendramentos destas processualidades formativas e da escolarização de uma forma geral. As nuances de formação **‘desejo para atuar com formação de professores na universidade’**, **‘estudos sobre formação de professores’** e **‘universidade como agente de formação’** foram destacadas desde a leitura dos textos por trazerem a compreensão da importância e da responsabilidade do trabalho de formação desde a universidade, e dos estudos e pesquisas desenvolvidos. A Autora do Relato 04 afirma: “[...] pensei em um dia me tornar professora universitária e ajudar a formar novos professores”.

O “[...] perceber que a Universidade pode e deve trabalhar na formação do professor de educação básica em articulação com a formação inicial e profissional” (Autora do Relato 06) nos remete ainda a importância do lugar da educação superior, como já demarcado, mas nos convida a pensá-lo não mais em um direcionamento vivido e pensado por uma única esfera, mas em consonância com uma **‘formação acadêmico-profissional’**, aqui também expressa em forma de nuance de formação, tal como escreve a Autora do Relato 16:

O Cirandar: rodas de investigação desde a escola, processo de formação acadêmico-profissional desenvolvido em Rio Grande por iniciativa de professores da Universidade Federal do Rio Grande que constituem o grupo de pesquisa Comunidades Aprendentes de Educação Ambiental, Ciências e Matemática – CEAMECIM, iniciou em 2012 com o propósito de instaurar um processo formativo pautado na escrita de relatos de sala de aula, na horizontalidade da compreensão da

formação com o outro, na pesquisa do professor, na articulação de espaços formadores entre universidade e escola.

São estes lugares transitados que confluem marcações e compreensões de sentidos e significados de formação, permitindo também me/nos movimentarmos por estes universos – de bases de onde escrevemos quando da construção do relato, ou para onde nossas escritas foram reportadas quando de suas feitura – e pensarmos que mesmo com o advento de toda uma existência de muitas vivências, do passado ao hoje, intervindo dialogicamente em minha formação, há também e fortemente a presença dos lugares socialmente constituídos e voltados para a formação de docentes.

Os lugares *da* formação de professores são muito marcados pelas experiências institucionalizadas de emergência da formação profissional, como as escolas – sejam elas da Educação Básica ou Superior – mas também na ideia dos lugares *em* formação, o que me permite compreender a transitoriedade destes mesmos lugares e das gentes que o habitam e o significam. Aqui, os nossos lugares de formação são percebidos como também passíveis de transformação, dadas as suas características culturais, sociais e historicamente construídas. Brandão (2005a) nos diz que

[...] ao mesmo tempo em que produzimos materialmente as condições naturais de nossa sobrevivência como pessoas, comunidades e espécie, recriamos a cada momento as condições sociais e simbólicas do exercício da experiência interativa do tornar a sobrevivência uma vivência. E o tornar a vivência uma convivência dotada de valores, de símbolos, de saberes, sentidos e de significados. Eis porque dizemos em termos bastante atuais que a cultura está mais no que e no como nós nos dizemos palavras, ideias, símbolos e mensagens entre nós, para nós e a nosso respeito, do que no que nós fazemos em nosso mundo, ao nos organizarmos socialmente para viver nele e transformá-lo. (BRANDÃO, 2005a, p. 97-98).

A compreensão dos lugares de/em formação de professores desde o Cirandar – nossos portos de palavras – também indicam que, mesmo nas constituições históricas, ainda densamente demarcadas pelos espaços de formação inicial e continuada, as aventuras criativas das comunidades de formação nas escolas e na formação acadêmico-profissional, as conversações e publicações nos cursos de formação que priorizam o movimento de rodas e/ou circularidades, bem como em múltiplas outras constituições, vêm potencializando um importante aparato de ideias que instigam a reflexão dialógica permanente sobre o vivenciar das mobilizações formativas docentes.

3. Tempos de vida em/na formação

Ao começar a pensar sobre o que constituiu um nó integrador recontando o tempo e suas extensões, também me senti convidado a revisitar as minhas noções de tempo e, como primeiro ato, a decisão por ouvir uma música que me é sentimento e me é formação desde ouvinte jovem de canções e mundos... uma música que um dia me fez diferente, e ainda hoje me desloca para um outro lugar.

(...)
 Não tenho medo do escuro
 Mas deixe as luzes
 Acesas agora
 O que foi escondido
 É o que se escondeu
 E o que foi prometido
 Ninguém prometeu
 Nem foi tempo perdido
 Somos tão jovens (LEGIÃO URBANA, 1986).

Tempo perdido me é um hino de juventude, da minha experiência de juventude, que perdura em algum canto secreto de mim. Mas que ao ouvi-la agora me fez provocar a ideia de que o tempo, esse nosso conceito em reflexão, não me é totalizante e homogêneo, por ser flexível e variável em suas manifestações, ainda que viajante por mundos do vivido. Segundo Brandão (2005b, p.26), “Somos provavelmente a única espécie de seres vivos que ao invés de viver imersa em um permanente presente regido por sinais e sensações, vive, momento a momento, dentro de um tempo vivido, sentido e pensado como um presente, um passado e um futuro”. Ainda na busca por tentar melhor compreender a experiência de tempo, encontro em Bicudo (2003) as reflexões de que

[...] não podemos negar nossa experiência temporal. Percebemo-nos sendo e dizemos eu sou. Nesse sendo, estamos com os outros, sempre manifestando modos de sentir e sempre ocupados com o que estamos fazendo. Essa é uma característica ontológica do nosso modo humano de existir. O ser importa e, portanto, impõe-se a preocupação com o devenir que é o que virá a ser. Com isso, a questão do tempo está implícita ao modo de ser do homem, porém tempo enquanto temporalidade. O que significa: maneiras de estar no tempo. Ao falarmos em estar já está posta a conexão com o espaço, uma vez que ao estarmos, estamos em. Espaço vivido como espacialização, modos de habitar o mundo (BICUDO, 2003, p. 26).

Desta forma, no encontro com a primeira nuance de formação emerge a relação entre o tempo e o tempo em formação, os múltiplos e inconstantes tempos, com **‘o professor e o tempo’**. Na escrita da Autora do Relato 21:

O fim de uma etapa me leva a refletir sobre a nossa capacidade de apropriação das coisas. Quanto dela ficou em mim? Iniciei essa formação em um momento de mudanças pessoais e profissionais, cheia de dúvidas quanto aos resultados. Estava em uma escola nova, com um bebe de sete meses, atendendo a um desafio que muitos recusaram, era um momento de muito estudo e dedicação onde por vezes o tempo me faltava, havia disposição... Mas tempo? Esse era raro.

Os tempos também se reinventam. São tempos de nascimentos de gentes, escolas e projetos, são tempos de percepções ou mudanças, são tempos que não nos chegam e que nos fazem falta. Tempo esvaído... ou em provocação. “Desinquieta eu estava a fazer formação, naquele momento o grupo se chamava MIRAR. E desinquieta eu estava porque não parecia assim que eu fizesse bem” (Autora do Relato 16). Esse tempo de formação também o é da inquietação, do incômodo, da dúvida, e também como de construção de possibilidades de transformação, e aqui destaco as nuances de formação **‘des inquietude’, ‘encantamento X angústia’ e ‘limites formativos, incerteza e o tentar’**. Segundo a Autora do Relato 23:

Por esse motivo nomeie o título do meu relato ‘encantamento’, pois até então me sentia angustiada, desanimada e um pouco frustrada com a minha atividade profissional. A partir do Cirandar comecei a perceber a importância e a diferença que faz em nossas vidas o compartilhar, o dialogar e o traçar ideias com os colegas que vivem os mesmos problemas de aprendizado e demais dilemas como nos.

Esta escrita me permitiu retomar à ideia da Roda na formação e a sua importância e pensá-la desde Warschauer (2001, p. 300), que nos afirma: “Quando falo em Rodas, entretanto, não me refiro à estrutura apenas, mas à qualidade da interação, às partilhas que elas facilitam”. Um outro tempo se conecta na constituição do professor enquanto uma processualidade, sobretudo quando em compartilhar, e desta forma vivendo as mutações e criações do/no seu tempo formativo. A nuance **‘professor enquanto processo, um contínuo fazer-se’** revela este movimento, e conforme a Autora do Relato 03

Sou uma professora de inglês, trago o ininteligível das palavras, por muitas vezes aquilo que ninguém quer saber. Já não lembro mais quando e onde começou essa vontade de educar, ser professor é processo, trajetória, prática permanente de reflexão e busca. Fiz-me e faço-me professora há alguns anos. Junto aqui nestes parágrafos as pontas de inúmeros fios para enfim dar o nó.

Ainda assim, por ser percebida e vivida enquanto processo, a formação de professores também é apontada pela necessidade de ser constante, e neste interim as nuances de formação **‘professor como um ser em formação constante’, ‘formação constante’ e “Somos o resultado de nossa jornada”** me provocam a essa possibilidade de leitura.

Percebi que estamos constantemente em formação, seja quando participamos de uma atividade, seja quando conduzimos uma aula, ou ainda quando nos colocamos na posição de ouvintes. Somos o resultado de nossa jornada e pra mim esses dez meses foram uma intensa jornada de reconstrução profissional (Autora do Relato 21).

O tempo da formação enquanto constância pode ser expresso no arranjo de uma ação de extensão ou em outras atividades pensadas para esse fim e, muitas vezes, por outros sujeitos para além dos próprios professores envolvidos na jornada educativa central/conteúdo da formação. Também pode este tempo ser pensado não por uma provocação externa, mas sim pela ação reflexiva do próprio professor que, repensando a sua prática, toma novas decisões

pedagógicas, caminhos e escolhas profissionais. Por fim, ainda neste exercício de compreensão, este tempo de formação pode ser vislumbrado pela junção das ações externas e das mobilizações internas dos docentes, dialogicamente. A nuance de formação **‘se o ser humano muda e o professor, como tal, muda, porque suas aulas não podem mudar?’** reflete um movimento e me permite encontrar Freire (2001, p. 85-86) para quem “O mundo não é. O mundo está sendo. [...] Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar*” [grifo do autor]. Ainda desde o diálogo com esta nuance, foi interessante encontrar com a escrita do Autor do Relato 22: “Penso que nem sempre é muito simples fazer diferente dos anos anteriores, entretanto, não sou o mesmo professor do ano passado, pois tive outras vivências e novas experiências formativas. Portanto, se não sou mais o mesmo, por que minhas aulas devem ser?”.

Em tempos de formações processuais e constantes, algumas transformações se projetam e também se fazem. Duas nuances de formação destacam alguns tempos de mudanças: **‘sair da matemática e ir para a formação de professores’** e **‘mudanças necessárias e contínuas no fazer docente’**. Na escrita da Autora do Relato 27

A experiência como docente do componente SI confirma a elevada responsabilidade e flexibilidade necessárias ao professor para (re)formular diariamente sua proposta de ensino, a fim de se adequar à vivência do aluno e à realidade de cada ambiente escolar.

Perceber que há uma **“certeza provisória” – cada dia é um novo dia na docência’** enquanto nuance de formação instiga a pensar a concepção que temos de conhecimento e saber como ela é diluída em um tempo de feitura, que reinventa novas possibilidades de leitura e interpretação do mundo e, conseqüentemente, da própria certeza. A Autora do Relato 06 escreve: “Tenho uma certeza provisória, aprendi com Humberto, mas outro surdo é outro contexto, outras aprendizagens outras atitudes, como é com turmas, alunos, escolas...”.

Uma questão temporal importante e que pontuou algumas nuances de formação se voltou para a ideia de fim no/do processo formativo partindo da compreensão da finitude do professor e sua formação e chegando à incompletude do ser e a sua possibilidade permanente de aprender e aprender mais. Por entre as voltas com as leituras, percebi desde o olhar que lancei sobre a minha experiência neste processo compreensivo, que já não mais me atendia à compreensão do desenho circular da formação porque neste, apesar de não reconhecer o fim, ainda assim permanecia como que alimento à vida de coisas e compreensões que já não deveriam mais permanecer ali como vontade, pois somente se retroalimentariam, e já havia outras possibilidades que surgiam exatamente da experiência do exercício formativo. E assim eu compreendi que a morte do meu ser de leitura ao encerrar um texto era muito necessária para

que eu pudesse ressurgir enquanto um novo leitor, com novas marcas/possibilidades de compreensão. Da mesma forma, a incompreensão da finitude e do seu contínuo não me permitiriam uma dada formação com vistas à esperança e à utopia, pois somente a morte metafórica enquanto limite formativo/interpretativo pode ser desenhada como garantia da possibilidade de um novo começo e, conseqüentemente, de formação. Do desenho circular que me mantinha infinito, encontrei o espiral que me permitia pensar o infinito em incompletude, mas sendo finito nas quebras, solavancos, novas compreensões e assunções de cada novo giro espiralado.

As nuances de formação **“finitude do professor”** – **“mais aprendiz do que mestre”** e **‘o professor que acreditava ser experiente – apesar do tempo, ainda há muito o que aprender’**, destacadas, nos convidam a pensar primeiramente na compreensão de experiência e do ser experiente, trazendo a escrita da Autora do Relato 06: “Professora experiente, experiências novas...” Da mesma forma, o Autor do Relato 22 afirma que

Entretanto, hoje imagino tantas outras coisas a serem trabalhadas com eles e que não tivemos tempo ou que, na época, não se mostraram tão importantes. Isto mostra uma limitação, a finitude do professor que iniciou achando que ia ensinar e se viu mais aprendiz do que mestre.

É interessante refletir que mesmo nos movimentos de compreensão da docência, quando alguns professores se percebem com alguns anos de experiência profissional, portanto, professores experientes, isso acaba por também se tensionar com a prerrogativa do novo, do desestruturante em sala de aula, dos atravessamentos em nossas práticas pedagógicas. Neste movimento me questiono: qual o sentido do ser experiente? Quem pode ser experiente e o que se precisa para o ser? Por que alguns, mesmo com muitos anos de trabalho, não se consideram experientes? Como nos afirma Larrosa (2016, p. 32), “se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência, de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular”, e que portanto a ideia de ser mais ou menos experiente em se tratando de anos de trabalho na docência não determina, necessariamente, os sentidos e significâncias que construímos das experiências vividas, da nossa prática, do papel que desempenhamos, da escola e da própria educação.

A incompletude também é destacada em duas nuances de formação - **‘incompletude do humano e círculo de vivência’** e **“incompletude da minha docência”**. Freire (2011) dialoga a consciência, enquanto seres humanos, da nossa própria inconclusão, o que implica a educação enquanto “manifestação exclusivamente humana” (FREIRE, 2011, p.102). Portanto, “Daí que

seja a educação um quefazer permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade” (FREIRE, 2011). Na escrita da Autora do Relato 26,

Ao assumir a abertura ao conhecer como uma necessidade para práticas inovadoras, assumo também a incompletude da minha docência. Uma professora sempre a se formar, que traz consigo a responsabilidade pela própria formação, com o sentimento de que a formação de qualquer professor não finda com a conclusão de qualquer curso de graduação, mas representa um *continuum* do aprender.

A compreensão da importância dos tempos de vida em/na formação de professores nos permite viajar pelas distintas constituições que englobam a nossa trajetória formativa e a multiplicidade de variáveis de tempo, como as (in)contáveis tramas de construção de determinados saberes e conhecimentos e as (in)calculáveis projeções de sentidos e sentimentos na significação de vivências e experiências. Também o tempo se faz na constância formativa dos dias e reflexões, ou nos encantamentos e incertezas que invariavelmente surgem, e mesmo nos processos de se perceber e perceber a prática e a experiência, e delas e com elas traçar mudanças, ou não. Nas palavras de Brandão (2015),

Somos, como vimos já linhas antes, uma consciência que pensa e se pensa. Somos a aventura, a glória e o terror de termos de viver dentro de três tempos: o passado, o presente e o futuro, enquanto tudo o que vive à nossa volta contenta-se em viver um só e sensível presente. A vida, consciente de si em qualquer ser-da-vida, torna-se enfim em nós conhecedora de sua própria consciência. E ao passar de reflexa (saber e sentir) à reflexiva (saber-se sentindo e sentir-se sabendo) ela nos faz saltar da esfera do sinal à do signo e dela aos caminhos e aos abismos do sonho e do devaneio (BRANDÃO, 2015, p. 109).

Desta forma, viver na consciência do passado, do presente e do futuro, emaranhados em uma construção de memórias que vão e voltam e se fazem elementos reflexivos da formação, nos instiga enquanto humanos construtores de signos e também nos intensifica nas dúvidas que existencial e coletivamente nos acompanham sobre o tato e a experiência com o tempo que instituímos humano. Para Pereira (2016, p. 72), “Quanto mais nos lançarmos na dimensão cósmica de nossa incompletude, maior sentido ontológico estaremos alcançando”. É a incompletude um dos sentidos presentes na compreensão dos tempos de vida em/na formação de professores. É esta que percebe as finitudes de entendimentos e reafirma as inconclusões que nos envolvem e nos alimentam para um vir a ser permanente. Nosso movimento formativo experienciado nos tempos de vida – infinitos e diversos – se renova e se energiza nas incompletudes que permanecem.

4. Escritas em formação de professores

Esse homem, ou mulher, está grávido de muita gente. Gente que sai por seus poros. Assim mostram, em figuras de barro, os índios do Novo México: o narrador, o que conta a memória coletiva, está todo brotado de pessoinhas (GALEANO, 2008, p.18).

A escrita enquanto elemento, instrumento e movimento da/na formação surge enquanto nó integrador a partir da configuração de diferentes nuances de formação que tensionam o ato de escrever como parte integrante da formação de professores, incluindo os convites lançados e projetados pelo Projeto Cirandar. Mas como nos traz Galeano, nas escritas de diferentes obras, de diferentes contextos e autores e mundos brotam pessoinhas e suas histórias, tecendo uma memória da própria experiência humana sempre nascente. Ainda assim, nos deixam perguntas: De onde nascem as escritas e as vontades de escrever? Por que escrever é importante? Por que escrever é importante para um professor em formação?

Neste primeiro movimento a descoberta de que a escrita, mesmo presente em muitos diálogos relacionados aos exercícios formativos, também é refletida pela sua negação, ou melhor, pela não escrita nos espaços de formação e mesmo pela sua compreensão enquanto dificuldade. **‘Escrever não é simples’** e **‘copiar, aprender e ler... mas escrever pouco’** são duas nuances que revelam esta construção, corroborada na escrita da Autora do Relato 01: “Na Universidade em meio as fórmulas, modelos, copiei e muito, li muito, escrevi pouco”. Marques (2001) também afirma que a escrita sofreu diversas resistências ao longo da história, e que “O recente interesse da Antropologia por riquíssimas tradições orais nos leva a perceber que as vantagens da escrita não são assim tão óbvias e indiscutíveis. Existem razões para resistir ao que se percebe como renúncia a si próprio e ao próprio modo de pensar” (MARQUES, 2001, p. 71). Mas a resistência no campo da formação de professores pode suscitar outras perguntas, sobretudo relacionadas ao grau de importância percebido e, ainda, na percepção da diferença entre estilos diversos de escrita.

Neste movimento de leitura e estudo dos textos-relatos, foi possível perceber que a utilização e o reconhecimento do papel de outras formas de escrita também estão presentes, indicando a potencialização da autoria – sentido de – no caminho de formação. As nuances **‘carta (a escrita)’** e **‘a escrita mais livre, ou não acadêmica, no diário’** emergiram neste estudo, sendo que a primeira foi constituída na própria opção da Autora do Relato 19 de construir seu texto em formato de carta, e a segunda nuance de formação marcando a diferença entre escritas e seus estilos, como nos apresenta a escrita da Autora do Relato 14: “As escritas no diário me permitiram escrever em outro formato que não acadêmico, me senti mais solta narrando sobre as vivências de sala de aula, sem me preocupar com os formatos exigidos no meio acadêmico”.

Pensando nas cartas, segundo Gastaud (2009, p. 19) estas “[...] são objetos biográficos. O correspondente escreve para realizar um projeto de dizer e de dizer-se”. Se partirmos das

possibilidades férteis da escrita, desde os seus remetentes e endereçamentos, encontramos em Marques (2001) que

O imaginário do escrevente é esse reservatório onde se agregam as experiências do viver e donde a cada momento podem emergir, convocadas pelo ato de escrever. Dessa maneira, no escrever enquanto ato de revelar o que surge à luz da consciência imbricam-se a razão do imaginário e a razão discursiva dos conceitos, na unidade dialética em que se auto-exigem na história das idéias e na tessitura da ação humana na fala e na escrita. (MARQUES 2001, p. 50-51).

A escrita em suas diferentes possibilidades também se faz movimento para o processo compreendido como aprender, tais como percebidas pelas nuances de formação **‘escrever para aprender’** e **“a escrita em aula como modo de aprender”**. **Da escritura para a leitura’**. Conforme a Autora do Relato 11, “Escrever sobre acontecimentos vivenciados nos faz refletir e aprender sobre essas situações”, potencializando o papel da escrita como instrumento de reflexão e construção, assim como a Autora do Relato 16, a qual afirma se utilizar da escrita como proposição metodológica de suas aulas: “[...] e sou assim: proponho a escrita em aula como modo de aprender”.

No campo da formação de professores e na constituição profissional, a escrita assume diferentes possibilidades de diversas frentes destacadas e que compõem os exercícios e processos do tornar-se professor. Os muitos movimentos da formação, sobretudo nas ações que envolvem a inserção e diálogo teórico com as práticas pedagógicas no âmbito da formação inicial e em cursos de formação continuada, podem se constituir como densos espaços de escrita reflexiva desde os sentidos da própria processualidade de formação experienciada. As nuances **‘importância da escrita na formação inicial e continuada’** e **‘PIBID como espaço de escrita’** foram destacadas na composição deste nó integrador, como escreve a Autora do Relato 11: “Decorre desse cenário, a importância do processo da escrita no contexto da educação escolar, principalmente, em cursos de formação inicial e continuada como o PIBID”. Segundo Contreras Domingo (2011):

Cuando hablo de escritura personal, reflexiva, me estoy refiriendo a la forma de volver esa mirada hacia nosotros, a hacer una Didáctica que no abandone la indagación de sí. Una indagación que no es simple subjetividad, sino que es una búsqueda y comprensión del sentido con el que se viven las cosas, o de la forma en que nuestro pensamiento está moldeado por lo vivido, o de la forma en que, parándonos a pensar, a escribir, a ordenar el relato de lo vivido, y de lo que eso significa para nosotros, no dejamos que las cosas simplemente pasen, sin habernos preguntado ¿ Y eso qué significa para mí?, ¿ qué hace eso en mí?; ¿ qué hago yo ahora con eso que he vivido? (CONTRERAS DOMINGO, 2011, p. 40)

Da mesma forma que a importância dada aos espaços de escrita na formação inicial e continuada, também o diário emerge como instrumento para essa construção, como destacado

na nuance de formação **‘a escrita do diário como instrumento à construção do professor’**.

Na escrita da Autora do Relato 09,

A escrita desse diário proporcionou embasar, repensar e problematizar a construção do ser docente na realidade atual, desmistificando realidades, enfrentando as problemáticas da educação escolar e colhendo frutos positivos do convívio em sala de aula e no ambiente escolar, assim como as aprendizagens que nos prepara para sermos os profissionais que anelamos ser”.

Contreras Domingo (2011, p. 42) ao escrever sobre a escrita dos diários nas classes com os estudantes em formação, afirma que *“Los diarios nos permiten compartir las formas distintas que cada uno tiene de vivir lo que pasa en la clase, o el sentido de la asignatura en general, o de ser docente, o lo que les inquieta de su futuro profesional”*. Em outra nuance que permite a composição deste nó integrador sobre a escrita na formação de professores, a ideia do escrever desde si como um movimento à formação também insurge: **‘escrita de si na formação de professores’**. Conforme a Autora do Relato 11:

Professores em formação devem passar pela tarefa de escrever sobre si. Sempre quis escrever sobre mim, mas nada havia me incentivado, logo pensava: escrever para quem ler? A maioria das escritas não me permitia isso pela característica acadêmica que era necessária nas poucas produções realizadas durante a graduação.

Segundo Passeggi (2011, p. 147), *“Um dos princípios fundadores das escritas de si como prática de formação é a dimensão autopoiética da reflexão biográfica. Ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se”*. Mas qual a importância da escrita de si em nosso processo de formação enquanto professores? Nos constituímos docentes pela escrita? Esta é também uma importante interrogação que brota desde alguns diálogos tensionados pelas leituras dos diferentes relatos. **‘Constituição docente pela escrita’** e **‘pensar-me educador é, também, escrever-me educador’** são nuances de formação que destacam estas questões. Segunda a Autora do Relato 12:

Entretanto, pensar que posso e me constituo docente através da escrita onde revelo meus sentimentos, meus entravamentos, minhas lembranças mais marcantes e também reflexões, com certeza foi uma das heranças mais significativas desta disciplina. Por meio das conversas, percebia que os colegas também iam valorizando o processo de escrita como forma de compreensão do seu próprio fazer e ser.

Da mesma forma, no texto do Autor do Relato 28 também é destacada a escrita do professor como movimento que acompanha este tornar-se profissional, conforme diálogo abaixo:

[...] penso que, na longínqua condição de aprendiz de ser, que pensar-me educador revela-se, também, uma constante escrita deste ser que se faz, cotidiana e continuamente, a partir do ofício e das raízes e razões que constituem este exercício, tal como a carpintaria dos dois mestres e seus inícios longínquos na infância.

Mas se a escrita é pensada como importante ao processo do tornar-se professor, também se faz necessária aos movimentos de escritas de formação e constituição profissional. Por exemplo, a nuance **‘importância da escrita no fazer profissional’** destaca o ato de escrever no decorrer e vivência da profissão como um fazer formativo e profissional. Para a Autora do Relato 06, ao escrever sobre o MIRAR, afirma que “Nesse espaço, percebi a importância da escrita na minha atuação como professora e senti-me motivada para escrever, ler, teorizar, refletir e buscar a formação continuada”. Suárez (2011a) nos provoca a pensar sobre os tipos de escritas que, enquanto professores, somos convidados a tecer e como estas influem na construção da memória da experiência pedagógica.

La re-creación de la memoria pedagógica de la escuela también se dificulta porque gran parte de los docentes no tienen muchas oportunidades para contarlas, escribirlas, documentarlas. Y si las tienen, los hábitos institucionales hacen que los docentes escriban a través de géneros que no permiten recuperar, ni siquiera en parte, el dinamismo, el color y la textura de lo que sucedió y les sucedió a los protagonistas de la acción. Los docentes por lo general no escriben, y cuando escriben lo hacen siguiendo pautas externas o guiones prefigurados, copiando planificaciones, completando informes solicitados por superiores jerárquicos, redactando notas de comunicación a los padres o consignas de trabajo para los alumnos. Estas prácticas de inscripción de los acontecimientos escolares son indispensables para la administración de los sistemas educativos; para la sistematización, el acopio y la disposición de información relativa a la eficacia y el rendimiento de los niveles y ciclos educativos; para la ponderación de diversas variables vinculadas con la eficiencia y el costo de los distintos dispositivos escolares implementados. Pero estos datos, informes y documentos casi nunca ofrecen materiales sensibles para la deliberación, la reflexión y el pensamiento pedagógicos, ni para la toma de decisiones pedagógicamente informadas en los ambientes inciertos que se conforman en las aulas, ni para diseñar y desarrollar trayectos formativos de docentes que los interpelen como profesionales de la enseñanza, la pedagogía y el desarrollo curricular centrado en la escuela (SUÁREZ, 2011a, p. 394-395).

Da mesma forma, a relação da escrita com o vivido, com a possibilidade de reflexão do e desde o vivido, e a própria escrita no Cirandar me possibilitaram o destaque de três nuances de formação desde o estudo: **‘a escrita do/no Cirandar como movimento para pensar o vivido’**, **‘tornar o vivido objeto de reflexão e documentação’** e **‘teorização do vivido’**. No Cirandar, por certo, há uma chamada explícita à escrita – “escrever é preciso” – como nos apresenta Marques (2001), mas onde se conforma reflexões sobre essa exigência e sobre as compreensões desta desde o olhar para a formação. Suárez (2011b, p. 19) escreve que *“Narrar es pensar y re-pensar por escrito sobre nuestras prácticas, nuestras vidas, nuestros mundos, es re-inventarlos al volverlos a nombrar pero con otras palabras, es formar-se junto con otros”*. Conforme a escrita da Autora do Relato 11

O ato de escrever sobre a experiência vivida, sobre a prática profissional, sobre as dúvidas e os dilemas enfrentados, sobre a própria aprendizagem não é uma tarefa simples, pois exige, ao mesmo tempo, torná-los como objeto de reflexão e documentá-los por escrito.

Tomar o vivido como objeto de reflexão e a possibilidade de teorizar sobre este também acompanham a relevância do registro das aulas, das práticas e atividades desenvolvidas pelo professor, bem como a motivação e ação de tornar públicas estas experiências, ideias e construções. **‘Valorização do registro’** e **‘publicização das ações desenvolvidas na escola’** são nuances de formação que refletem estas compreensões e, conforme a Autora do Relato 19,

O processo de escrita inicial do texto, a leitura comentada do texto de uma colega, o diálogo com as sugestões recebidas e a reescrita do texto, foi fundamental. Colaborou para efetivar os pressupostos do CIRANDAR, uma vez que me senti de fato autora da minha prática ao buscar elementos que levassem a compreensão do que estou propondo e por quê. Também reforçou a importância da publicização do que fazemos na escola e da acolhida no compartilhar.

Sobre a importância do processo de publicação dos relatos de professores, Suárez reflete desde a processualidade epistemológica da documentação narrativa de experiências pedagógicas:

La publicación de historias escolares relatadas por docentes constituye una instancia estratégica del itinerario justamente porque es el momento en que los docentes narradores se convierten en autores de documentos pedagógicos y, a través de ellos, sus saberes y experiencias alcanzan el mayor grado de objetividad y extrañamiento posibles (SUÁREZ, 2011b, p. 28).

A presença do coletivo e do outro na escrita, se fizeram em duas nuances: **‘autoria que vaga, se estranha e se refaz’** e **‘cooperação na escrita’**. Mas como o outro ou o coletivo participam da minha escrita? Na experiência do Cirandar essa participação do outro se dá nas partilhas dos relatos, nas leituras e devoluções em forma de comentários escritos para o autor e nas próprias reconstruções que se fazem nos textos. Sobre a escrita narrativa de docentes, Suárez (2011b, p. 19) afirma que

Por eso, cuando los docentes se convierten en narradores de sus propias experiencias escolares, dejan de ser los que eran, se trans-forman, son otros. Asumen una posición reflexiva que desafía las propias comprensiones, reconfigura las propias trayectorias profesionales y resignifica las propias acciones e interpretaciones sobre la escuela. Y cuando lo hacen junto con otros docentes narradores, se aventuran a una reconstrucción compartida de la propia posición en la enseñanza que desestabiliza las certezas naturalizadas por la racionalidad dominante y que desdibuja la ingenuidad de las propias miradas superficiales. (SUÁREZ, 2011b, p. 19).

Na experiência contada na escrita da Autora do Relato 11,

Ao realizar a leitura das narrativas, me identifiquei com muitos acontecimentos da história de cada um e, a partir disso, uma relação de diálogo foi estabelecida entre os professores em formação e eu. Escrever é isso, implica a cooperação entre duas ou mais pessoas [...].

Neste campo de percepção dos movimentos da escrita e de como ela dialoga a constituição do professor na formação deste profissional, os diários se mostram instrumentos metodológicos e elementos constitutivos alicerces, sobretudo pela proposta trazida pelo

Cirandar, os quais se voltam ao diálogo de constituição pessoal, como destacada na nuance de formação **‘Diário e pesquisa e Diários de formação – desenvolvimento pessoal e profissional’**. Para a Autora do Relato 16, “Em todas essas funções, o diário se constitui como instrumento de desenvolvimento psicológico, ou seja, escrever diários, nos desenvolve”.

Da mesma forma, a escrita que se constitui em um processo de formação como o Cirandar é, em suas possibilidades construtivas, imagéticas e formativas, aberta à invenção, a uma invenção do narrado, do narrador e da maneira do narrar. O horizonte é também uma possibilidade em feitura no processo de escrita, pois ele é um ponto de chegada situado de nosso texto, ainda que meramente projetivo e flexível a cada novo encontro com o sujeito leitor, e com esse horizonte a emergência da estética se recria enquanto reflexo de criação, dúvida, idealização, temor e sonho. A experiência da escrita como uma experiência intensamente estética. Segundo a Autora do Relato 16, “Muito a escrever, muito a ler. Muito a ser tombada. Assim, escrever é abrir a mente para outros mundos, mais complexos, para fazer a vida mais estética”.

As leituras dos 28 relatos me permitiram também compreender os processos investigativos, descobertas, salas de aulas, invenções e construções de autonomia e autoria do professor como elementos e experiências estéticas em suas narrações e, sendo assim, escritores de novos horizontes. As nuances de formação **‘Da escrita para a estética. Da escrita para a investigação’, ‘escrever no Cirandar como descoberta’, ‘escrever sobre a nossa sala de aula – sua invenção’** e **“autonomia do professor e sua autoria”** compuseram esta mobilização de análise, que pode ser pensada a partir da escrita da Autora do Relato 16, citada abaixo:

Então pensei: É isso que eles querem escrever! Não a sala de aula que se planeja buscando melhorar alguma metodologia, mas aquela que eles gostam. Entendem! Eles inventaram a sua sala de aula! E é isso que tem me encantado nesse tempo todo quando penso em formação! E é isso que tenho proposto em exercícios em diferentes salas de aula. Não quero dizer com isso que não é preciso e importante o planejamento. É e sempre o fazemos enquanto bons professores, no entanto, a autonomia do professor e sua autoria parecem-me hoje mais importantes e a teorização desta aula em processos continuados de formação a alternativa que encontro para entender melhor minha sala de aula.

Aqui, além de pensar os sentidos de encantamento e invenção, também emerge o sentido de autoria. Neste momento reflito com as palavras de Freire (2001, p. 55): “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”. Desta forma, na consciência do inacabamento, a potencialização de ideias, as múltiplas possibilidades de práticas e as invenções podem nos acompanhar permanentemente. E as experiências podem

ganhar ares na própria narrativa? Estas leituras de si, do humano no mundo, do próprio mundo, pensadas como formação, permitem a relação dialógica, mediatizada pelo mundo, entre escrita e experiência, compreendidas narrativamente.

As escritas em formação de professores constituídas neste nó integrador foram possíveis a partir da compreensão do papel do exercício de escrever nas processualidades de formação inicial e continuada de docentes em múltiplas variações de lugares e estilos. Transitando pelos apontamentos desde diários, cartas e produções de relatos de experiências de professores, entre outros, se percebe a constituição de um movimento reflexivo desde as práticas pedagógicas e de formação profissional, articuladas entre pares ou instauradas pelo desejo docente de narrar-se, narrar o vivido e pensar a docência.

A escrita no processo de formação de professores instiga e mobiliza desde o como se mostra nos relatos do Projeto Cirandar, e desta forma compreendo os poros repletos de gentes, conforme dito por Galeano (2008). Enquanto ação humana, narrar e escrever se retroalimentam, se interrogam, se refazem e se engajam na dialogicidade para com as gentes que compartilham e animam o mundo em leitura e escritura, juntos.

5. Autorias e criações na/da formação de professores

Para que eu possa iniciar o diálogo das nuances de formação que marcam a constituição deste nó integrador se faz necessário compreender algumas questões importantes e que me são de difícil resposta: Primeiramente, o que nos faz professor? Como eu aprendo e como eu me torno professor? Mas afinal, o que me leva a essa escolha profissional? Por que eu desejo permanecer e como eu me apresento enquanto docente? O diálogo sobre o ser professor e suas caracterizações, invenções e constituições me indica que há muitas formas de eu me assumir e me fazer docente, mas que os processos de escolhas lembram e tensionam muito diretamente o que está se fazendo, o como está se vivendo a docência e o relato da prática profissional, e aí reside a reflexão permanente sobre o exercício de se pensar.

Além disso, a nossa docência pode ser apresentada por múltiplos aspectos, desde as concepções de mundo e defesas que vivenciamos e tecemos intensamente à presença de objetos que tencionamos lembrar a docência do professor. A nuance de formação **‘ser professora ou como nos assumimos professor?’** reflete essas questões. “Paulo Freire não se separa de mim... aparece até nas aulas da Universidade... nova caminhada... propostas recorrentes. Afinal assim me assumo professora” (Autora do Relato 06).

Na vivência de pensar o mundo vivido e tendo a escola como parte desse mundo, muitas das lembranças e gostos pela docência são retomadas desde a infância e adolescência, em nossos tempos fluídos. Algumas lembranças remetem às experiências que são saudosas em recordações da escola, de professores, de atividades desenvolvidas nos espaços educativos, entre outras, como foi possível destacar nas nuances de formação **‘lembranças da escola vivida e a prática docente’**, **‘a presença da escola da infância e da adolescência em nossas memórias’**, **“a criança que fui e a professora que sou”**, **‘sentimento de infância na formação de professores’** e **‘a presença da sala de aula na vida’**. Conforme a escrita da Autora do Relato 17, as “Lembranças que trago comigo sobre a escola sempre foram às viagens que fazíamos juntamente com os colegas e professores” (Autora do Relato 17), portanto, a recordação de uma atividade, viagens, como memória da escola vivida. Ainda no diálogo entre a infância e a constituição da docência, a Autora do Relato 11 escreve que

Ser aluna, professora e pesquisadora me faz pensar um pouco na trajetória trilhada, nas histórias e memórias que carrego comigo, na criança que fui e que, com certeza, tem muito de mim hoje. Sei também da importância de resgatar aspectos vivenciados, pensar e refletir sobre as lembranças das brincadeiras, das professoras, das escolas em que frequentei, dos momentos de transição entre ser aluna e ser professora, das escritas e muitas outras situações que me constituem e fazem compreender *A criança que fui e a professora que sou*¹⁶.

Freire (2012, p. 40) escreve que “O quintal de minha infância como que se desdobra ou vem se desdobrando em tantos outros espaços nem sempre necessariamente outros quintais. ‘Sítios’ em que o homem de hoje, vendo em si o menino de ontem, aprende por ver melhor o antes visto”. Mas a infância não é narrada somente por uma possibilidade de olhar, mas com múltiplas possíveis lembranças para com a escola e as vivências do ser criança. Sendo assim, no diálogo de compreensão do processo de formação do professor, algumas nuances foram destacadas desde essa constituição de olhares diversos para a escola e a infância e suas realidades, algumas que remetem as percepções de desigualdades e diferenças que produzem exclusões. Segundo o Autor do Relato 24, “Eu sempre gostei de ir para a escola, embora muitas vezes não entendia muito bem porque existia tantas diferenças em um local destinado ao ensino e a sociabilização”. Também no texto do Autor do Relato 18, um outro olhar: “Neste processo de transmissão de conhecimento desconectado e fragmentado foi constituída minha educação. Fiz parte das estatísticas de reprovação e evasão escolar, [...]”. Warschauer (2001, p. 134) afirma que:

Visto que a formação se dá pela experiência, a formação de professores também precisa ser profundamente repensada, concebida e praticada, pois as experiências que os professores tiveram como alunos, durante sua vida em instituições escolares, foram

¹⁶ Grifo da autora.

calçadas na transmissão de conhecimentos acabados, numa expectativa de repetição, pelo menos na maior parte dos casos (WARSCHAUER, 2001, p. 134).

Deste movimento de estudos dos relatos foram destacadas as seguintes nuances de formação: **“Fiz parte das estatísticas de reprovação e evasão escolar”, ‘percepção das desigualdades e diferenças e crença na educação’, ‘o olhar da criança’, ‘a criança com gosto pela escola, mas que a vida costurou outros caminhos’ e ‘contexto social desfavorável aos estudos’**. Ainda sobre a narrativa da escola da infância, na escrita da Autora do Relato 25:

Recordo que as tardes eram intermináveis, pois era o momento do sono que ou este que não chegava para acalmar um ‘corpo’ que só queria brincar ou este que passava e dava lugar a dor no ‘corpo’ que já estava cansado de ficar no chão duro e quando se manifestava ficava trancada em uma peça escura, tendo só uma fresta na madeira para olhar para rua. Posso ainda sentir a angústia e o medo de que algum animal aparecesse.

O caminho de escolha profissional pode revisitar as lembranças da infância e adolescência, e da escola nestas fases, para alguns professores, como podem também não ter um sentido tão presente. Da mesma forma, em alguns textos emerge a negação da docência por um determinado período de tempo, e mesmo nestes revisitares da infância onde o ser professor não era cogitado, pensado e sonhado. Mas ainda assim, essa negação por vezes é retomada e pensada em alguns relatos, quando já está presente uma escolha profissional pela docência. A Autora do Relato 04, por exemplo, afirma que “[...] não imaginava esta vida para mim, pois sempre gostei de descobrir coisas e achava a vida docente muito estática”. Neste exercício de compreensão foram destacadas as nuances de formação **‘Não à docência – vida do professor como estática’, ‘negação da ideia de docência, mas a presença no primeiro trabalho, nas aulas particulares’ e ‘aprender nas vivências a “não negar o que já fazia parte de mim”**”. Ainda conforme a Autora do Relato 08, “A profissão docente foi negada por muito tempo, porém via-me sempre inserida neste contexto, tanto que meu primeiro emprego foi em uma escola de educação infantil”.

Se a ideia do ser professor é negada por alguns durante um dado período de tempo, em outros relatos emerge a narrativa do momento de encontro com a profissão, sendo este no espaço da escola ou mesmo no decorrer da universidade. Nas palavras da Autora do Relato 01, “A paixão pela docência iniciou muito cedo, desde as aulas particulares, as vezes, de graça, lá atrás, bem antes de ser universitária”. Por outro lado, segundo a Autora do Relato 04, este encontro foi “Quando entrei no 3º ano do curso, era quando começávamos a ter as disciplinas da licenciatura e aí começou a Paixão”. É interessante pensar que os dois textos expressam a palavra paixão para se referirem à docência e a sua relação com a mesma. A partir das leituras foram destacadas as nuances de formação **‘Paixão pela docência iniciada antes da**

universidade’, ‘escolha profissional no decorrer da educação básica’ e ‘início da paixão no encontro com as disciplinas da licenciatura’.

Conjuntamente à reflexão sobre o encontro com a profissão, também se manifesta a compreensão da necessidade de formação para o exercício profissional do professor. Conforme a Autora do Relato 03: “Comecei o curso de magistério há quase duas décadas e ficava frustrada cada vez que alguém dizia que ser professor é um dom”. As nuances de formação **‘a didática precisa ser lapidada’** e **‘frustração ao ouvir que ser professor é um dom’** indicam este movimento.

O diálogo crítico sobre o entendimento ou não da docência enquanto vocação é demarcadamente histórico, mas que hoje se situa no enfrentamento desde a compreensão da formação de professores enquanto processualidade recheada de historicidade, e que se inicia muito antes da entrada nos cursos de formação de professores e continua no depois, não somente nas formações continuadas, mas sobretudo nas experiências vividas e reflexões costuradas desde a prática pedagógica, como dialogam Tardif (2012) e Pimenta (2012). Sobre o processo de formação do profissional professor, Leite et. al. (2018) afirmam que

A complexidade da formação desse profissional se amplia, especialmente, quando considerado o fato de que o processo de ensinar, bem como a ação educativa implícita no exercício da profissão do professor, não se restringe a um grupo homogêneo de estudantes organizados em um nível único de ensino, afinal, o professor é formado para atuar na educação básica em diferentes níveis, que possuem especificidades distintas (LEITE et. al., 2018, p. 727)

No diálogo desde os relatos à ideia de compreender os começos da docência, como se davam e se dão estas processualidades, como se constroem algumas mobilizações iniciais, como entramos na sala de aula e vivemos a docência, a sala de aula e o fazer pedagógico são expressos. Mas como se fazem os começos? Será que estes serão plenos de acertos? Será que eu saberei viver o erro e aprender com o mesmo? Desde que lugar eu projetarei a minha docência? Muitas são as questões que me tomaram neste exercício de compreensão.

Primeiramente, as nuances de formação **“o que eu faço com o que aprendi?”** e **“como começar?”** demarcam esse ambiente de dúvida inicial, sobre o que e como fazer, bem como sobre os primeiros movimentos da chegada do professor, muitas vezes podendo ser parte do início da vida profissional docente. Na escrita do Autor do Relato 28, “Após a formatura, a pergunta: e agora? Superada pelo questionamento que brota quando se entra na sala de aula pela primeira vez como professor: o que eu faço com o que aprendi?”. Ainda neste movimento de encontro com a prática pedagógica projetada ou desejada, a nuance **‘reprodução das aulas que havia vivido’** retoma essa possibilidade muitas vezes presente em críticas e também presente nos nossos limites interpretados sobre a docência, como destacado pela Autora do Relato 04

que escreve: “[...] e lá estava eu reproduzindo minhas aulas do ensino médio e me sentindo frustrada ao perceber essa situação, e não saber fazer diferente”.

O aprender a fazer e os passos desse aprender são compostos por ideia e escolhas, os quais também podem estar repletos de receios, dúvidas e de nós prestes a serem percebidos e desatados, ou não, para a possibilidade de uma vivência pedagógica que se constitua desde a nossa autoria profissional. Ainda assim, os primeiros momentos, os encontros com as novas turmas de estudantes, com as novas salas de aula, as novas escolas e os novos trabalhos, por muitas vezes, geram o embate inicial e a ansiedade sobre o que será, como será, os rumos e lugares que construiremos. Desta forma, duas nuances de formação foram destacadas: **“temor pedagógico”** e **“soltar as velas e deixar o vento soprar”: os primeiros instantes’**. Segundo a Autora do Relato 06, “Início o planejamento com a vivência de qualquer professor, em que mesmo com toda caminhada docente, o temor pedagógico característico dos primeiros dias de aula, teima em aparecer”.

Mas o início profissional e, mesmo após anos de experiência, pode reservar momentos de reflexão sobre a identidade docente e o nosso fazer profissional. Ainda assim, em uma das nuances de formação emerge uma marca identitária latente de quem está iniciando a docência e se percebendo profissional desde algumas marcas presentes e destacadas: **“meu nome em cadernos de chamada” – presença’**. Conforme a escrita da Autora do Relato 08

Por muito tempo trabalhei com as aulas de reforço escolar e acompanhamento escolar de forma autônoma, minha formação docente foi atravessada por todos os alunos e suas histórias de vida e dificuldades de aprendizagem. Em diversas situações que fui trabalhando e auxiliando em quase 20 anos fazendo esta atividade. Mas quando me deparo com turmas que irei acompanhar desde o início, percebo estando agora do outro lado, ou seja, dentro de uma sala de aula. Me vi sem saber como começar, como agir, como serei? Farei o quê? os conteúdos não eram o problema, mas sim quem eram aqueles alunos? Como começar? Eram oito turmas, meu nome em cadernos de chamada, horários, disciplinas, era real, eu estava ali.

Perceber o espaço da docência, a materialização de instrumentos pedagógicos, o reconhecimento da sala de aula, os afazeres, sonhos e criações. A multiplicidade de olhares para a docência e para a sua produção permanente revela o que também é já uma outra representação da docência, carregada do sentido de inacabamento que nos caracteriza enquanto humanos, mas ainda assim imagem e construção. Em diálogo com a ideia da incompletude, Freire (1991, p. 27-28) nos diz que “a educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado [...]”. Por sua vez, para Contreras Domingo (2011, 49), *“Lo que hay en juego es cómo miramos a los niños, cómo los escuchamos, cómo nos relacionamos con ellos, y cómo conversamos con ellos. Es de ahí de donde tiene que nacer todo lo demás. Y esto no se puede enseñar; tan solo se puede aprender”*.

Ainda na percepção do tornar-se professor ou do se identificar e se assumir como tal, nossas experiências – que refletem felicidade por um dado trabalho executado, concebido como uma prática pedagógica de qualidade, – também se incorporam ao leque formativo que nos envolve. Enquanto professores não desejamos viver aulas, atividades, momentos de construção do conhecimento que nos transmitam o sentimento de satisfação e prazer pela vivência? Não desejamos experiências de trocas e boas relações pedagógicas? Se nossos desejos são embalados por esses movimentos, também estas práticas podem embalar nossas formações. Sendo assim, foi possível destacar três nuances de formação, as quais são: **‘experiências que podemos repetir em nossas práticas’**, **‘prazer/satisfação pela aula preparada e vivida’** e **‘o sentido da aula acabar e os alunos ainda permanecerem’**. Em seu texto a Autora do Relato 13 escreve que, “Mesmo frente a todos os desafios, esta foi uma experiência que adquiri a qual penso em reproduzir inúmeras outras vezes na minha atuação docente”. Além desta possível ideia, há também a presença da receptividade às aulas planejadas e suas atividades, conforme a Autora do Relato 10:

A aula terminava 12 h 00 min, mas os alunos se empolgaram tanto que ficaram até 12 h 15 min, e a professora de ciências veio até a sala verificar o porquê dos alunos ainda permanecerem na sala, o sinal já que havia dado todos os professores e alunos de outras turmas já tinham saído da escola, e quando percebemos, só restava o guarda. Mesmo assim, alguns ainda me ajudaram na arrumação do laboratório.

No reflexo de nossas práticas pedagógicas e para estas a construção dos nossos planejamentos, a presença do reconhecimento do papel do cotidiano e a necessária contextualização emergem como construções marcantes na constituição do nó integrador sobre a autoria e criação na formação do professor. As leituras dos relatos permitiram o encontro com as nuances de formação **‘contextualização na prática docente’**, **‘a necessidade da relação com o cotidiano e de “aprendizagens significativas”** e **‘Professor é doido por querer sentido para os estudantes estudarem o que estudam em relação ao vivido?!’**. Por exemplo, a preocupação com a busca pelo vínculo dos trabalhos desenvolvidos no espaço pedagógico com os conhecimentos cotidianos é citada no texto abaixo:

Sou Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas [...] assim como procuro ser uma professora inovadora, conquistando a atenção dos alunos, apresentando aulas que vinculem os assuntos da disciplina aos conhecimentos cotidianos, especialmente aos que se referem às novas Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação (TIC), buscando assim desenvolver aprendizagens significativas” (Autora do Relato 27).

As nossas aulas, as nossas escolhas metodológicas, a constituição da nossa práxis desde a dialogicidade entre o que eu acredito, o que eu faço e o que eu produzo de reflexão desde esse fazer, continuamente, provocam também os nossos movimentos de constituição docente e,

consequentemente, da produção do que nos faz professor ou do como nos inventamos neste ser e fazer docente. Neste sentido, muito da nossa experiência de formação pode estar constituída das defesas pedagógicas – aulas, práticas, jogos, etc. – que potencializamos no nosso espaço de atuação profissional. No campo destas defesas não apenas as ações/atividades são alçadas, mas algumas concepções e tomadas epistemológicas também se fazem apontamentos escritos. As nuances de formação **‘planejamento da prática docente’**, **‘educação pela pesquisa/educação pela ciência’** e **‘importância do planejamento’** puderam ser destacadas, da mesma forma que se pode compreender a importância do planejamento, por exemplo, na escrita do Autor do Relato 20:

Já a participação em projetos envolvendo a educação/licenciatura me permitiram refletir mais sobre a minha atuação, me fizeram pensar nos sujeitos para quem eu estava elaborando uma atividade, por exemplo, e entender que o planejamento é de suma importância para a construção e execução de uma atividade. Pois algumas vezes não tive a clareza do que exatamente queria fazer ou do como executar uma determinada atividade.

Ainda compreendendo as ações que praticamos e que se tornam escolhas e que também apresentam um pouco da nossa docência e do processo de formação que nos inserimos, algumas práticas são destacadas em forma de nuances, como **‘projeto’**, **‘projeto educativo’**, **‘saída de campo’** e **‘Roda de Conversa, o Cirandar na escola’**. Conforme o Autor do Relato 22,

Ressalto como outras possibilidades de aprender e ensinar o movimento de Roda de Conversa, o Cirandar na escola. [...] A Roda em que todos se veem olho no olho, todos são convidados a se expressar e cuja expressão é acolhida pelos integrantes se constitui em outra forma de aprender e ensinar com e a partir do outro.

Da mesma forma, a Autora do Relato 02 descreve as ações de sua prática docente: “Neste período trabalhamos com o projeto desenvolvido junto aos alunos ‘Descobrimos as Cores’, no qual as crianças demonstraram grande interesse em pintar com diferentes tintas, usando os dedos, as mãos ou o pincel, com vários tipos de papéis, [...]”. Ainda acompanhando as escolhas epistemológicas e metodológicas, entre as ideias também se apresenta o que pode ser percebido como a aula ou atividade clássica do professor, sua aposta pedagógica. A partir da nuance de formação **‘os clássicos de aulas’**, destaco a escrita da Autora do Relato 03: “Posso chamar de um clássico a minha primeira aula de inglês, faço-a todos os anos, apenas troco a estratégia: cartaz, caça palavras, sorteio, frase...”

Mas as identidades do professor e da docência se compõem também do diálogo que tecemos com o outro, da expressão que revelamos na mirada ao espelho e mesmo na crença que lançamos – nossas esperanças ou desesperanças. Nossa identidade é regida neste movimento mutante, mas é fulgurante por se encontrar com possibilidades que se criam e fazem nos

encontros múltiplos que acontecem ao longo de uma trajetória de vida, experiência e formação. Desta forma, a definição identitária da docência é permanentemente um ato em construção, uma ação que se costura e se inventa na própria existencialidade da professora e do professor. Na 10ª Carta do livro *Cartas a Cristina*, Paulo Freire dialoga sobre sua formação:

Não sei se você já reparou que, de modo geral, quando alguém é indagado em torno de sua formação profissional, a tendência do perguntado, ao responder, é arrolar suas atividades escolares, enfatizando sua formação acadêmica, seu tempo de experiência na profissão. Dificilmente se leva em consideração, como não rigorosa, a experiência existencial maior. A influência, às vezes, quase imperceptível que recebemos desta ou daquela pessoa com quem convivemos, ou deste ou daquele professor ou professora cuja coerência jamais faltou, como da competência bem-comportada, nada trombeteada, de humilde e séria gente. No fundo, a experiência profissional se dá no corpo da existencial maior. Se gesta nela, por ela é influenciada e sobre ela, em certo momento, se volta influentemente (FREIRE, 2013, p. 131).

Neste movimento, um primeiro destaque para a identificação docente com uma ideia que se lança para além da professora: **“sou formadora”**. Esta nuance de formação me provoca a pensar o distanciamento possível entre minha ação docente e a formação também possível de ser construída. Onde se reside a formação? Interessante destacar a escrita da Autora do Relato 21:

Por isso me defini ao começo como formadora, professora era antes, mas após tantas mudanças aquela descrição merecia ser atualizada. Percebi que estamos constantemente em formação, seja quando participamos de uma atividade, seja quando conduzimos uma aula, ou ainda quando nos colocamos na posição de ouvintes.

Uma outra nuance de formação que compõe o nó integrador que revela a invenção do ser professor apresenta a **‘crença no desenvolvimento do ser humano e coerência’**, destacando um movimento de compreensão que tenciona a relação entre docência e o acreditar no humano enquanto ser em constituição, enquanto potencialidade, e da mesma forma trazer a coerência como intencionalidade de nossa ação profissional e também humana. Nas palavras da Autora do Relato 06, “Minha história no magistério com 26 anos de educação básica é de ser professora que acredita no desenvolvimento do ser humano e em suas inúmeras potencialidades. Crença que me acompanha também no ensino superior”.

O papel do professor como um profissional que age para além das atribuições clássicas da sala de aula também emerge entre as nuances de formação, destacadas em **“o ofício de professor vai além do ‘giz e lousa’”** e **‘para “além dos muros da escola” – a ação do professor’**. Em seu processo de escrita, por exemplo, o Autor do Relato 18 percebe “[...] que o ofício de professor vai além do ‘giz e lousa’, pois estávamos todos envolvidos num projeto que despertava sentimentos de alegria e acolhimento embasados na troca de saberes e comprometermos relevantes para desenvolver um projeto [...]”. Também a disponibilidade do

professor e a presença da esperança são marcas emergentes neste exercício de compreensão, sobretudo a partir das nuances **‘Disponibilidade permanente à ajuda’, ‘professor/escola agente de esperança’** e **‘professor provocador de criação/encantamento e conhecimento’**. Conforme a Autora do Relato 15,

Acredito que eu, enquanto escola, assumia responsabilidade de levar para esse menino um pouco de esperança [...]. Alguns colegas e minha própria família me questionam quanto ao meu envolvimento com os alunos fora da escola, mas para mim é tão natural em estar sempre pronta a ajudar, a tornar a vida deles um pouquinho melhor. O retorno que tenho enquanto pessoa, é muito bom.

Como última nuance percebida no exercício de leitura e compreensão, **“Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores”**, traz à evidência uma potência de sonho e construção que pode caracterizar a invenção do ser e fazer do professor, principalmente pela relação com os vínculos entre docência e formação, e mesmo entre docência e construção de um dado futuro. Nas palavras do Autor do Relato 18, “[...] ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores”. Consciência e sensibilidade para viver e educar e o futuro como construção, mas com a necessária presença do professor.

A constituição de um nó integrador voltado às autorias e criações na/da formação de professores dialoga com os diferentes movimentos que compõem as nossas construções identitárias, bem como nos permite perceber algumas presenças de práticas, entendimentos teóricos, atos, perspectivas estéticas, gostos, tradições, sonhos, entre tantas outras mobilizações que caracterizam nosso ser e fazer profissional. Tornar-se professor, mirar-se professor. Por quantos mundos possíveis podemos transitar para compor nossa rede multifacetada de formação? Quais as escolhas de livros, ruas, discos, cheiros, esconderijos, rebeldias, mares, alimentos e utopias convocamos para a nossa bolsa/mochila/sacola de trabalho? Quem são as gentes que nos ajudaram a caminhar para ser o que somos? Eu ainda recorro das coisas perdidas que ficaram no caminho de constituição? Segundo Contreras Domingo (2011),

El saber que sostiene el hacer educativo (mi hacer educativo, tu hacer educativo), nace de lo vivido y de lo pensado como propio (esto es, pensado como una experiencia), y necesita hacer el recorrido de sentido, disposiciones y vivencias que orientan el hacer: mi hacer, tu hacer. (CONTRERAS DOMINGO, 2011, p. 26).

Todos os movimentos de nossa invenção se embrenham por incontáveis cenários diluídos e refeitos diariamente em nossos cotidianos recheados da práxis pedagógica que também nos faz professor. Estes mesmos cenários se ressignificam e revelam espelhos por vezes claros, por vezes embaçados, e mesmo por vezes encobertos, plenamente... mas são espelhos que dizem muito do que somos e do que desejamos, pois são as projeções que se

soltam do nosso ser e fazer. Estas imagens projetadas não cessam, estes cenários continuam se refazendo, e as invenções que nos interrogam perduram... perduram enquanto existir e resistir o papel do professor na sociedade.

No próximo movimento deste estudo serão apresentadas sete cartas pedagógicas que retomam as conversas dos nós integradores e buscam o exercício interpretativo dialógico para possíveis respostas à pergunta desta construção investigativa: Como é que isso se mostra: a formação de professores no marco do Projeto Cirandar?

6. PROSAS CIRANDEIRAS... OU CARTAS PLURAIS POR ENTRE OS DIÁLOGOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Porto Alegre, 23 de dezembro de 1971.

Vera e Henrique,

meus queridos: imaginem um mundo de coisas limpas e bonitas, onde a gente não seja obrigado a fugir, fingir ou mentir, onde a gente não tenha medo nem se sinta confuso (não haverá a palavra nem a coisa confusão, porque tudo será nítido e claro), onde as pessoas não se machuquem umas às outras, onde o que a gente é apareça nos olhos, na expressão do rosto, em todos os movimentos – acrescentem a esse mundo os detalhes que vocês quiserem (eu me satisfaço com um rio, macieiras carregadas, alguns plátanos e uma colina – ou coxilha, como se diz aqui no Sul – no horizonte), depois convidem pessoas azuis para se darem as mãos e fazerem uma grande concentração para concretizar esse mundo – e, então, quando ele estiver pronto, novo e reluzente como se tivesse sido envernizado, então nós nos encontraremos lá e eu não precisarei explicar nada, nem contar nenhuma estória escura, porque estórias claras estarão acontecendo à nossa volta e nós estaremos sendo aquilo que somos, sem nenhuma dureza, e o que fomos ficou dependurado em algum armário embutido, junto com sapatos (quem precisará deles para pisar na grama limpa dessa terra?), roupas e enfeites (quem precisará de panos, conta ou cores na terra onde o ar será colorido e enfeitará nossos corpos?) – lá, eu digo, nós nos encontraremos entre centauros, sereias, unicórnios e duendes, e sem dizer nada, com um olhar verde (uma das minhas grandes frustrações sempre foi não ter olho verde – mas lá eu terei) eu direi o quanto gosto de vocês, e voaremos de tanta boniteza – combinado?

Corte rápido e traumatizante. Um cigarro queimando num pilão de jacarandá. Ruídos de televisão na sala. “Mas-agora-nós-seremos-felizes-para-sempre-eu-comprei-o-refrigerador-não-sei-o-quê”; “Compre no Natal e pague no carnaval”. Uma voz (a doce e repressiva voz materna): “Venham jantar, venham jantar.” Vou. O resto da carta talvez saia com gosto de feijão. Desculpas antecipadas. *Stop* (ABREU, 2014, p. 310-311).

A carta escrita por Caio Fernando Abreu no início dos anos 1970 se lança com esse desenho de um mundo onde o ar será colorido e depois o anúncio de um corte rápido; daí em diante, na continuidade da carta, Caio conta a sua saída – “fugir precipitadamente” (2014) – do Rio de Janeiro e o retorno para Porto Alegre. “De repente eu me vi adulto e de mãos vazias, sem sequer um eletrodoméstico para satisfazer essas pessoas que nos exigem realizações o tempo todo” (ABREU, 2014, p. 311). Realizações, fugas e dizeres. Quantas possibilidades cabem na escrita de uma carta? Quantos ensejos se abrem na postura ensaiada de um dizer algo a alguém? Por que a conversa escrita com o outro nos interessa? O que resiste em nós para nos mobilizar a não abandonar a vontade do dizer, apesar de tantos desdizeres?

Na carta o remetente e a palavra se confluem no movimento desejoso de um contar dialógico, um contar que escreve para ser escuta, em uma escrita que viaja desejando voltar vestida com outras roupas, bagagens e novas línguas aprendidas. Talvez seja exatamente assim que eu venha aprendendo a dedilhar as cartas que um dia eu recebi, que um dia eu postei, e que

muito no hoje reaprendo enquanto ação pedagógica, estética e ética de me mover no mundo. Primeiramente, o encontro e o encantamento com as cartas desenhadas em forma de letras pela professora Maria do Carmo, 23 escritas ao total no ano de 2015, e que costuravam a trama envolvente do próprio Cirandar. Depois retomando as cartas no viés densamente pedagógico e político desde as escritas de Paulo Freire até encontrar – e neste caso seria um reencontro – com as cartas de Caio Fernando Abreu em diferentes diálogos com o seu tempo vivido. Como nos diz Freire (2013), “é que, enquanto escrevemos, não nos podemos eximir à condição de seres históricos que somos. De seres inseridos nas tramas sociais de que participamos como objetos e sujeitos” (FREIRE, 2013, p.21-22).

Desejoso de escrever e desejoso de escutar, percebi que as cartas dialogaram por muitos dos momentos desta investigação de tese e sempre provocando ou clamando por essa conversa que poderia se alastrar mais e mais, e que por vezes se fez. Hoje a carta não se faz somente pelos correios físicos, mas se alarga em outros universos cibernéticos e quase em tempo real. Saudoso, me encanta ainda os velhos postais, as escritas à mão, as descrições de sentidos que habitavam as antigas cartas que, quando recebidas pelos meus pais trazendo notícias de parentes ao longe (e que medo dos telegramas surpresas que, às vezes, traziam notícias tristes), podiam ser lidas por mim, de pé, entoadas, no meio da velha cozinha de piso vermelho.

No decorrer da experiência desta pesquisa, eu vivi por entre as cartas escritas pela professora Maria do Carmo e por meio às cartas que eu escrevi para alguns cirandeiros e para as quais recebi algumas cartas-respostas. Além dessas, também escrevi uma carta para os autores, onde também recebi cartas-respostas e cartas-e-mails como respostas que geraram novos diálogos e escritas. Se for mais ao longe, para ir e voltar a Argentina, para pedir prazos e outros muitas cartas se fizeram. Desta forma, quando miro esta trilha eu percebo que as cartas compuseram esta vivência de pesquisa imbricadas em movimentos distintos, mas constantes. As cartas traduziam muito dos desejos de escrita que se avizinhavam e nasciam.

Desta forma, não havia como pensar em um movimento mais apropriado para o dizer interpretativo desde os nós integradores desta pesquisa do que a escrita através de cartas de formação, escrituras estas que possam voar e chegar, encontrar e tocar pessoas que desejam compreender a formação de professores a partir da experiência do Projeto Cirandar. Aliado a essa compreensão, o diálogo com o campo da Educação Ambiental, que me atravessa nesse processo investigativo, também desperta na escrita remetente das correspondências feitas e endereçadas a diferentes possíveis personagens. Para tanto a construção de sete cartas – sete exercícios de compreensão, formação e horizonte. Sete provocações por mim experienciadas e ressignificadas desde o estudo e que estarão nas narrativas que aqui se farão a partir de agora.

Carta 1 – Corumbá, MS, em uma tarde/noite de vizinhos festeiros no verão de 2019.

Caras/os Companheiras/os Cirandeiras/os,

Esta é a primeira carta que escrevo de um total de sete que brotarão desta minha experiência de estudar o projeto Cirandar a partir da leitura de alguns relatos produzidos no ano de 2015. Sinceramente, espero com um misto de desejo e ansiedade os sete brotos, porque lembro de tantas vezes a fala da professora Maria sobre o número sete e seus pedidos de escrita que assim o decidi fazer. Creio que as sete cores do arco-íris também me ajudarão a entoar estas escritas, que tal como no Cirandar devem acontecer em uma única página, com espaçamento simples... e carregadas de esperança.

Aliás, quando sentei em frente desta tela eu pensei exatamente nisso: que tamanha força é essa que move tanta gente a acreditar na educação, na mulher e no homem (humanos que somos) e no mundo? Entre pegar um café amargo na cozinha e voltar à reflexão na cadeira, em uma dobrada de corredor, eu me encontrei com Paulo Freire em pensamentos. Fui atrás; na estante e na mente, e aquilo que achava na segunda não encontrava na primeira. Mesmo assim, encontrei uma outra linha: “A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo” (FREIRE, 2000, p.40). Podemos ter projetos para o mundo?! Sim!! Imediatamente me voltei ao Cirandar enquanto projeção e aos seus muitos anúncios possíveis, como a própria esperança. Também me voltei ao movimento de compreensão da Educação Ambiental que me constitui e que dialoga a relação solidária entre todos os seres da Vida, incluindo nós, humanos, e os demais seres que compartilhamos o suporte, bem com o Planeta Terra enquanto organismo vivo, também um ser, desde um pensar e um considerar da “[...] necessidade de realizar uma profunda revisão da criação moderna que chamamos de ciência” (GRÜN, 2007, p.164). Sonhando, retomo esta presença da esperança como “[...] necessidade ou exigência ontológica dos seres humanos” (FREIRE, 2012, p. 50).

Mas a esperança não indica automaticamente conquista. Conforme Freire (2012, p.50) “A esperança na libertação não significa já a libertação. É preciso lutar por ela, dentro de condições historicamente favoráveis. Se estas não existem, temos de pelear esperançadamente para criá-las, viabilizando, assim, a libertação”. E é refletindo isso que escrevo esta primeira carta: com a vontade de compartilhar esperança. Por vezes, o amanhecer diário pode nos parecer radicalmente difícil, sobretudo quando o pensamos somente pelo viés da luta solitária por tentar construir uma vida mais digna e com sentidos e sonhos que alimentamos. Ainda assim, mesmo na dureza inicial, este amanhecer é uma dádiva das mais importantes porque nos revela que ainda há um baú de possibilidades para a criação de condições de vida e nuances de mundo que venhamos a apostar, invenções nos chamando à sua procura e abertura. Por que não abrir o baú todos os dias?

Há poucos dias, me sentia triste com as coisas que acontecem no mundo, angustiado em saber que muitos não se incomodam mais em destilar ódios e em abrir mais feridas umas sobre as outras e sem perceber que as cicatrizes mal chegam a sarar e já se fazem novas dores escancaradas... estava desaprendendo o sentido de seguir – onde havia parado a esperança? – me perguntava. A resposta me veio de longe, mas certa. “Se não consegues caminhar por ti, então lembra de tantos outros e caminha por eles”. Na hora eu sorri, mas só mais tarde que eu fui melhor compreender esse movimento. Com os outros não era para os outros, era realmente com. Eu não estava sozinho, eu estava com. Ou seja, um esperar carregado de partilha e sonhos juntos, com tantos mais. Na verdade, eu queria agora ter mais espaço para poder escrever e estar com, mas não posso, uma página, é este o acordo. Abraços Solidários e até a próxima. Alexandre.

Carta 2 – Corumbá, MS, em uma madrugada de céu nublado no verão de 2019.

Caros Educadores Ambientais em formação,

Agora que iniciei penso que há muito lhes queria escrever. Na verdade, isso não me é tranquilo, me é quase um temor. Desde que tenho consciência de começar a refletir a minha condição de ser, multifacetada, me indago por esta trilha assumida e fico nas margens, em respostas que me acalutam e me fazem tecer novas perguntas. Por que me fiz um dia trilhar esse campo e me assumir educador ambiental em constituição? Desde algumas aulas líricas com prosas, metáforas e mundos desvelados em uma graduação que já se queria além. Poderia ter sido ali um início, mas também houve outros no quintal da casa da infância, nas areias da praia do Cassino, ou nas salas de aula em frente à lagoa dos Patos, e ainda continuam existindo. Que bom estes inícios que perduram...

Acabei de ouvir um galo cantando. É a madrugada, pensei, o me fez lembrar Belchior (1977): “Eu era alegre como um rio. Um bicho, um bando de pardais. Como um galo, quando havia. Quando havia galos, noites e quintais”. Se ainda os galos cantam é porque ainda há esperança. E se ainda há esperança, posso me alegrar como um rio, como este imenso rio Paraguai que desce há poucas quadras. Afinal, ser rio é ser correnteza... e nela o que me faz escrever: a possibilidade de dizer o quanto fui tombado pela ideia do aprender em comunidades de formação, vivida e sentida em minha experiência, mas sobretudo percebida desde as escritas de relatos docentes.

Já havia aprendido com o professor Brandão (2007) sobre o sentido de uma comunidade aprendente, onde “todos têm algo a ensinar enquanto aprendem e todos têm algo a aprender enquanto ensinam. Fora de uma concepção classificatória, utilitária e competitiva, as pessoas não sabem mais-ou-menos. Elas sabem e compreendem de maneiras diversas, diferentes” (p. 154-155). Essa coletividade o Cirandar me provocou a viver e ler, respeitando os saberes, horizontalizando os diálogos e trocas em um espaço construído para a escuta como marca de uma fala garantida acompanhada de um acolhimento ao ser. Aliás, o toque do acolher me fez compreender que respeitar a diversidade implica o comprometer-se com esse diverso, reconhecendo sua individualidade e a sua efetiva participação no coletivo. Reconhecer que na comunidade de formação de professores pode haver experientes ou não experientes, silenciosos ou conversadores, teóricos ou práticos, mas em um diálogo de todos, sem binarismos e pragmatismos, mas dialogicidades que se escutam, se complementam e se relacionam. Lembrei-me dos professores Sato e Passos (2007), para quem:

Na combustão da chama que acende e apaga os diversos campos de saberes da EA, é preciso evocar a educadora ou o educador ambiental em sua nudez, no ímpeto do silêncio ou do vanguardismo, sem se deixar dividir pela grosseira dualidade filosófica do sujeito e do objeto – da ruptura do individualismo à construção do coletivismo. É preciso ir além da felicidade do eu, é preciso ousar uma felicidade do eu-outro, pois a política mudou de lugar. [...] É necessário vencer o medo do abismo e arriscar-se a sentir o aroma da flor porque o mundo também precisa de panfletários, poetas e loucos que não abandonem a causa ecologista para que a Terra continue habitável para todas as formas de vida dependentes de seus elementos circundantes. (SATO; PASSOS, 2007, p. 22-23).

A comunidade de formação, como se mostrou desde o Cirandar, assumiu este movimento translúcido e de contracorrente. Somos águas e somos rio, mas com possibilidades de querer coletivos, poéticos, transformadores... correntezas inversas. Que possamos aprender a viver e a fazer a trajetória de vida planetária juntos e que possamos melhor aprender a desenhar a ética e a estética de (com)vivermos todos nessa imensa comunidade com sabedoria, alegria e esperança. Abraços Solidários.

Alexandre

Carta 3 – Corumbá, MS, madrugada de receios no verão de 2019.

Caros Estudantes em Formação Inicial nas Licenciaturas,

Escrever para vocês desde esta pesquisa me pareceu um exercício fantástico de reencontro comigo mesmo. De fato, sou muito saudosos com os meus tempos de graduação, ao ponto de visitá-los frequentemente (minha memória é uma acumuladora de lembranças-saudades). Ainda assim, como há alguns anos atuo como professor da licenciatura, este território também me é conhecido, dialogicamente, desde um outro lugar.

Freire nos anuncia que “[...] o diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 2011, p. 109), e continuando indica que “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda” (FREIRE, 2011, p. 110). Portanto, além de uma exigência à existência, o diálogo se funda no amor e no reconhecimento da possibilidade de transformação, dialogicamente. E aqui chego à questão central que desejo compartilhar, ou seja, a importância da compreensão dos lugares da formação de professores e da dialogicidade latente entre os mesmos.

Quando reflito sobre a ideia de lugar penso em significado construído, em sentidos desde o lugar... e penso na relação que nós, acadêmicos-professores em formação, vamos estabelecendo com os diferentes e múltiplos territórios por onde transitamos e significamos a docência. A escola é o ponto de partida e chegada deste processo, pois é o palco do diálogo formativo, onde as experiências fluem na natureza do cotidiano. Mas a escola é solidária e potente para se saber e fazer dialógica com outras esferas da formação, e aqui me refiro a nossa formação docente, inicial e continuada, ou formação acadêmico-profissional como a que acontece no próprio Cirandar; e assim se cruza e se interconecta com as universidades e suas aulas e estudos, com os tensionamentos sobre importantes demandas de formação continuada que advém das reflexões desde as práticas, da necessidade de formação coletiva e também nas áreas de conhecimento dos professores, na produção curricular associada à formação docente e mesmo nos embates que ainda circundam as ausências de formação. E assim preciso compartilhar que estudar a formação de professores desde os relatos do Cirandar me possibilitou compreender a relevância do reconhecer os lugares da formação.

Pensar estes lugares de formação me faz embarcar na retomada das memórias antigas e lá encontrar o estudante licenciando que fui e a constituição do hoje. Grün (2008) em um diálogo sobre a importância dos lugares para a Educação Ambiental, afirma que:

O próprio conhecimento como um todo precisaria se ressignificar e se conceber como um conhecimento dependente de lugares. [...] É a situação do meu corpo aqui e agora que me dá um lugar. A verdade concreta pertence ao lugar sob os nossos pés e em volta dos nossos olhos e ouvidos (GRÜN, 2008, p. 09).

Quais os lugares que habitamos nas formações que experienciamos e, mais precisamente, na formação de professores? Que possamos sentir, viver, ressignificar e aprender cada vez mais estes lugares, como a universidade em sua totalidade, ou em experienciar mais práticas em mais salas de aulas de mais escolas, ou em querer descobrir e aprender sempre mais, desde nossas curiosidades. Estar na escola, estar na universidade, estar em cursos e projetos de formação continuada, estar no grupo de estudos ou estar em tantos outros possíveis espaços é também constituir lugares de formação, de intersecção, interconexão e transformação de saberes e práticas formativas, lugares de invenções da docência e de horizontes possíveis. Abraços Solidários e até a próxima. Alexandre

Carta 4 – Corumbá, MS, uma manhã com ventos no verão de 2019.

Caros Professores Formadores de Professores,

Estava eu a procurar um livro na estante pra compor o mundo da tese e eis que encontro com Rubem Alves em uma obra que ainda não conhecia e que, curioso, e no folhear de páginas, chego em uma reflexão que saltava de um conto: “A magia do poema não está nas palavras do poeta. Está nos interstícios silenciosos que há entre as suas palavras. É nesse silêncio que se ouve a melodia que não havia. Aí a magia acontece: a melodia me faz chorar” (ALVES, 2014, p. 26). Parei! Me detive a pensar sobre ela e, prostrado, me senti mergulhado no silêncio imenso de um interstício sem fala.

Este silêncio, miúdo, me jogou em um outro tempo. E que estranho é estar para além daquela potência desenfreada e sufocante do relógio. E estava. Voltei ao conto e percebi que nele havia muito mais, e esse mais me fazia pensar que falava muito, sobretudo enquanto professor, e escutava pouco. Falo muito, com gosto, na ideia de estar junto da fala, mas, como de repente, me percebi um não bom escutador. Olhei para minhas ações e me vi ansioso por dizer, como se o tempo fosse me tomar os últimos instantes cabíveis. Ou seja, imensamente embrenhado estou neste tempo moderno de produção. Mas como nos interroga Pereira (2016, p. 53): “Estamos correndo para onde? Produzindo para quem? A favor de quem?”

Desde meus diálogos de saberes com o Cirandar, em estudos, aprendi que os tempos de vida em formação nos são muito potentes para a produção dos significados que constituímos às nossas formações. Ainda que sejamos cobrados em tempos diversos – família, escola, estudos, ... – não abandonamos nossas inquietudes e com mais densidade nos vemos enquanto seres que vão se constituindo e formando ao longo de toda a jornada da vida. As próprias certezas são ressignificadas e assumidas enquanto parte dessa finitude que nos envolve, com o alargamento de limites, ou da percepção e projeção destes. Experiência e incompletude do ser. Nas palavras do professor Vilmar Pereira (2016) desde uma reflexão a partir da ecologia cosmoecológica,

Superando a lógica do conhecimento fatiado, somos convocados a nos compreendermos como seres inconclusos com multideterminações. Assim, por exemplo, podemos nos encerrar num abraço, mas ao mesmo tempo nos abrimos para o mundo. Essa abertura de olhares e sentidos é habitada pela nossa condição ontológica de ser mais. É o humano que se revisita, reconfigurando sentidos e valores numa ampla conexão com diferentes formas de vida que brotam, vertem e habitam diferentes espaços (PEREIRA, 2016, p. 70).

O que se encerra e o que permanece? Por algumas vezes pensava no tempo da formação como um tempo sempre e necessariamente sem fim. Pra isso eu projetava a própria roda do Cirandar e imagina essa circularidade ilimitada, que se refazia em totalidade. Pensava e não me satisfazia, porque me parecia não corresponder a finitude que, na ideia de inconclusão, de incompletude, também se mostrava. Foi assim que na experiência da incompreensão, no limite de entendimento, que percebi que este mesmo limite me era condição existencial para um ser mais (FREIRE, 2011; PEREIRA, 2016). Precisava aprender a ser limite para viver a finitude potencializada em começo. E se o tempo não precisa mais ser tão racional, lógico, como aquele tic-tac martelado na mente – como horizonte – o que mais desejo agora é me deter nas escutas demoradas, escutas singulares, escutas-mundo. Ouvir as pessoas e ouvir os demais seres que coabitam o planeta comigo e que, na inabilidade ansiosa de fazer o tempo valer, acabei por deixar de ouvir e compreender o que vale e porque vale. Como escreveu Thiago de Mello (1983), num longínquo 1975, “Água de tempo escorrendo,/ na madrugada de estrelas/ a gente vai se encontrar”. Abraços Solidários e até a próxima. Alexandre

Carta 5 – Corumbá, MS, em uma madrugada com dores no verão de 2019.

Caros Professores, Formadores, Escritores de Relatos,

Quando decidi escrever esta carta a vocês, meu primeiro ato foi procurar o celular – meu instrumento de controle de tempo – e ver a quanto andava este marcador de horas. Andava longe, já na entrada da madrugada, o que me fez pensar: sigo em frente? Titubeio um pouco, mas preciso seguir... escritas não nos esperam sempre, pelo menos não a mim. Aliás, eu não sei como estes desejos e atos de escrita se fazem com os outros, mas comigo, e isso em algumas vezes, a fluidez somente se faz por um conjunto de fatores, como um chimarrão acompanhado, os felinos companheiros sentados nas cadeiras laterais, um incenso,... e os dias incompreensíveis, como agora, quando mesmo com uma dor muscular que já incomoda, eu preciso continuar. Esse escrever me fez lembrar a “Janela sobre a palavra (II)”, de Galeano

No Haiti, não se pode contar histórias de dia. Quem conta de dia merece desgraça: a montanha jogará uma pedra em sua cabeça, sua mãe só conseguirá andar de quatro. Os contos são contados de noite, porque na noite vive o sagrado, e quem sabe contar conta sabendo que o nome é a coisa que o nome chama (GALEANO, 1994, p.21).

Eu confesso que sei pouco de contos, embora estejamos na noite, mas ainda assim me imbrico por entre estas palavras porque me voltando ao desejo de escrever, o que me traz aqui é exatamente poder falar sobre a importância percebida por mim das escritas em formação desde meus estudos no Projeto Cirandar. Nesta compreensão, eu encontro com a reflexão de Contreras Domingo (2011, p. 39), que diz: “*Considero que escribir desde sí, explorarse, entenderse en lo que a uno le pasa en las situaciones educativas está en el núcleo de la tarea docente*”. Como nesta escrita de carta também estou remoendo o meu núcleo, este que me compõe e me interroga na docência, e que me instiga também a continuar o trabalho, percebo que a escrita não é uma ação fácil e nem sempre é praticada com intensidade em cursos de formação, embora a sua imprescindibilidade. Mas por que isso acontece? O que nos leva à escrita e o que nos distancia dela? Por certo que não tenho as respostas, mas as perguntas não me largam. Ainda assim, também compreendo que a escrita pode ser feita de muitas e diferentes formas possíveis, com graus de liberdade e criação ímpares. Além disso, a escritura nos convida a ser autores e, enquanto tais, em nos percebermos como sujeitos que aprendem pela escrita, que nos conhecemos e compreendemos desde as escritas de si, ou mesmo, e efetivamente, na nossa construção interpretativa da docência a partir da própria escrita profissional. Por exemplo, agora esta escrita desde a experiência continua remoendo minha constituição enquanto professor, educador ambiental e pesquisador, e também me leva a reviver e a ressignificar o meu trabalho docente desde sua permanente provocação formativa pela escrita.

Na relevância das escritas em formação, o ato de escrever desde as reflexões sobre o vivido têm como mote a possibilidade de compreensão das nossas experiências profissionais e também nos provocar à construção de escritas de registros de nossas vivências, nos permitindo não apenas a possibilidade de tornar pública a nossa ação pedagógica, mas também permitindo a socialização de inúmeras e diferentes experiências da docência. As escritas também nos alimentam na docência porque são saltos incontáveis para criações estéticas, para descobrimentos de ideias, sentidos e dúvidas, e também para aprenderes que se fazem e se farão na mobilidade da escritura. Como sair indiferente de uma escrita que brota do Eu, que reflete o Eu, que parte desde o Eu e suas relações com os outros e com o mundo, e desde as nossas experiências profissionais? As perguntas permanecem, filhas da escrita. Abraços Solidários.
Alexandre

Carta 6 – Corumbá, MS, madrugada de folia no verão de 2019.

Caros Professores da Educação Básica,

A noite está repleta de folia lá fora, música alta, fantasias, confetes e tudo o mais que um bom carnaval pede. Aqui dentro, na casa fechada, no quarto do estudo, no peito que lança palavras, em tudo isso também é carnaval, também se faz folia e há muitas cores e sons se entrecruzando... queria poder saber dize-las aqui. Paulo Freire me ajudará:

A terra que a gente ama, de que a gente sente falta e a que se refere, tem sempre um quintal, uma rua, uma esquina, um cheiro de chão, um frio que corta, um calor que sufoca, um valor por que se luta, uma carência sentida, uma sobra que maltrata a carência, uma língua que se fala em diferentes entonações (FREIRE, 2012, p. 41).

Ao escrever para vocês, eu penso de imediato naquelas e naqueles que alimentaram muitos dos bons sonhos da infância e da adolescência, talvez os melhores, e me fizeram viajar em tantas espaçonaves e por tantos mundos, incontáveis, que não cabem numa escrita com tamanhos fixos: meus professores do ensino fundamental e médio, ou melhor, do antigo 1º e 2º graus. A minha entrada para esse mundo chamado educação e a minha vontade por me tornar professor partiu deste lugar – o lugar de experiência educativa junto a vocês. E por isso me sinto animado, como o carnaval lá fora, de compartilhar com vocês que foi possível compreender a partir do estudo do Cirandar que a formação de professores como se mostra desde esse projeto se faz também enquanto mobilização de autorias e criações em formação que se costumam.

Os caminhos não necessariamente se fazem em tranquilidade. Para alguns, as tomadas de decisões e a escolha por ser professor podem ter surgido ainda na infância ou adolescência e trabalhadas paulatinamente, enquanto que para outros podem ter sido recheadas de negações, conflitos e a vivência de outras trilhas, quando por uma dada situação em um dado momento, a escolha profissional pela docência veio a acontecer. Se a decisão pela atuação em si não é fácil, começar o trabalho, se perceber enquanto professor e desenhar as escolhas, concepções e práticas também se faz como exercícios complexos, continuados e permanentes. Não há fim, mas aprenderes que se modificam.

E neste sentido retomo muito o meu estar na escola e as imagens do ser e fazer professor que sentia, mas que sentia desde estudante que era, e que já me era um convite. Agora, no lugar de professor, penso muito que todas as práticas e projetos ensaiados como inovações, as contextualizações com o nosso vivido, as marcas identitárias de cada docente, todos esses movimentos nos permitem construir a nossa imagem e identidade e também constituir as nossas coerências. Galeano (1994, p. 91) escreveu sobre as marcas:

Tudo tem, todos temos, rostos e marcas. O cão e a serpente e a gaivota e você e eu, quem vive e quem viveu e todos os que caminham, se arrastam ou voam: todos temos rosto e marcas.

Os maias acreditam nisso. E acreditam que as marcas, invisíveis, são mais rosto que o rosto visível. Pela marca conhecem você (GALEANO, 1994, p. 91).

Conforme Gutiérrez e Prado (2000, p. 63), “Se quisermos dar sentido ao que fazemos, antes de mais nada, devemos sentir e sentir com nossos sentidos”. E sentindo desde meus carregamentos de sentidos, é que eu gostaria que essa fosse uma carta de agradecimento. Singelo, humilde, mas carregado de alegria estampada, amorosidade e reconhecimento. Aos professores da educação básica e a todas e todos que defendem e fazem uma educação pública que educa, cativa, convida a sonhar, incentiva, promove autonomia, emancipação e constrói conhecimentos. Minha Gratidão! Abraços. Alexandre

Carta 7 – Corumbá, MS, manhã de um sábado de verão de 2019.

Caras/os Cirandeiros/os,

Decidi escrever esta última carta novamente a vocês, porque esta é a despedida deste movimento formativo que me foi muito intenso, por vezes doloroso, sobretudo nos

estranhamentos, e por vezes festivos nas gratidões necessárias. Mas me sinto feliz e convidado a dedilhar este fechamento. E para isso, nessa manhã que já se sopra, com belos pássaros cantando no entorno do quintal, percebo que essa é uma boa possibilidade para falar da Educação Ambiental desde o lugar em que me situo e como nos articulamos na construção das reflexões da experiências que vivi, ressignifiquei e busquei compreender no marco do Projeto Cirandar. Falarei do meu lugar e do lugar da Educação Ambiental nesta minha caminhada-formação. Segundo Pereira (2016).

A grande contribuição da pluralidade em relação à EA consiste na reivindicação de, além da busca de consensos mínimos, percebermos um profundo alargamento das possibilidades de sentirmos e compreendermos o seu campo. É compreender que existe multiplicidade de forma e de sentidos nas relações socioambientais. Conceber a EA a partir desse horizonte exige de nós inúmeros desvencilhamentos. (PEREIRA, 2016, p. 29)

Nestes movimentos de estudo de doutorado em Educação Ambiental me embrenhei pelo mundo constituído da formação acadêmico-profissional de professores no Projeto Cirandar: rodas de investigação desde a escola, nossa morada de formação, para muitos desde 2012, para outros mais recente. Neste mundo, alguns anúncios se fazem e outros já se fizeram, mas dialogicamente foram sendo reconstituídos com a força das potencialidades dos sujeitos que nele produzem seu território. As relações socioambientais também constituem este mundo/Cirandar, e se confluem entre circularidades do Eu-Eu, Eu-Outro e Eu-Mundo/Cirandar por meio, sobretudo, de produções textuais escritas.

Nas miradas dialógicas desde a Educação Ambiental, minhas lentes e enlaces que me acompanham neste mundo, foi possível perceber que a formação de professores compreendida a partir do Cirandar: apresentava a relevância da constituição de comunidades de formação; reconhecia a interconexão dos diversos lugares que envolvem a formação; assumia os tempos de vida enquanto tempos de formação, sobretudo no reconhecimento da inconclusão humana; da mesma forma destacava a escrita como mobilizadora do processo de constituição do professor; e, por fim, instigava a construção da autoria e da identidade do professor a partir das suas marcas e processualidades formativas. Essa é uma compreensão desde o fenômeno estudado – formação de professores – no marco do projeto Cirandar. Neste movimento, com Freire aprendo sempre a buscar ler o mundo:

Por isto é que estar no *mundo* implica necessariamente estar *com* o mundo e *com* os outros. E enquanto, que para o ser que simplesmente está no *suporte* suas atividades nele são um puro *nele mexer*; no mundo, contexto histórico, social, cultural, os seres humanos mais do que *mexem, interferem*. Neste sentido pode se dizer que a passagem de *suporte* a *mundo* teria obrigatoriamente de implicar a invenção de técnicas e de instrumentos que tornariam mais fácil a intervenção no *mundo* (FREIRE, 2012, p. 32 – grifos do autor).

A formação de professores e o Projeto Cirandar são movimentos dessa intervenção no mundo que se fez estudo em nosso campo de investigação. Sobre a solidariedade que sempre saudou os fins das cartas, também aqui se faz. Desejar abraços solidários é também alargar os horizontes de estar com no mundo e de compreensão sobre os sentidos vividos pelos outros que conosco compartilham a vida. Abraços Solidários. Alexandre.

7. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Costumava ver minha alma quando criança, ao bafejar nas vidraças de junho para nelas escrever meu nome. Minha alma carregava meu nome. Mas, durante o longo

período que vai do fim daqueles primeiros anos à noite do meu trigésimo aniversário, eu não a vira. Viajando pelo mundo, esquecera-me dela. Quando desejei revê-la, achei que ela não comportaria mais a minha letra, que já não reconheceria a minha digital (RAMIL, 2008, p. 9)

Eu precisei chafurdar alguns cantos singelos para encontrar – no fundo um decidir – a letra de Ramil que estamparia este início de fim. Na verdade, minha vasculha se deu muito mais porque precisava encontrar algo que falasse de mim, que eu compreendesse como sendo eu mesmo dedilhado em poesia, espantando todo o resto e para que aqui se fizesse composição. Pois então resgatei o livro *Satolep*, que depois de recomendado, se incorporou ao meu acervo dos cantos, lugar dedicado às obras mais potentes por dizerem algo de mim que eu mesmo até então não sabia.

Foi assim que escolhi um recanto do início, por se tratar de uma escrita que, saudosa, lembra uma característica tão peculiar e comum em casas sulistas, a escrita no bafo da janela, e ao mesmo tempo tão drasticamente intimista ao ponto de revelar almas e digitais. Mas era exatamente assim como eu gostaria de me sentir neste fim de tese: em um recomeço, em um retorno para um lugar que eu já não sei mais voltar, um lugar repleto de ontem e janelas com bafos e almas. Mas como chegar? Como me colocar diante daquela velha vidraça e ensaiar desenhos no bafo, se meus dedos não brincam mais? Só existem fantasmas guias neste caminho. Mas a ideia de chegar permanece... com receios dilacerantes de que talvez a minha letra-palavra não seja mais reconhecida.

Neste movimento de chegadas em teses – como agora – não há contra-argumentos. Precisei chegar, e assim, me encontrar diferente, distante muitas léguas do menino que fui, mas também com uma inevitável bagagem carregada de experiências e andanças, vontades e receios pontuais. As mudanças não medem estacas e torrões, e de um jeito muito próprio me desnudaram e me dilaceraram para, não contentes, me fazerem perceber a nova imagem e novas criações. Foi assim que passei a respirar com este ar de conclusão de um trabalho densamente vivido, exaustivamente pensado e saudosamente aprendido.

O movimento de construção desta pesquisa transitou por diferentes leituras e possibilidades de estudo e compreensão, o que levou à pergunta que guiou os passos constituintes da processualidade investigativa: Como é que isso se mostra, a formação de professores no marco do Projeto Cirandar? A partir deste desenho de questão, se objetivou compreender a configuração da formação de professores no marco do Projeto Cirandar – rodas de investigação desde a escola em diálogo com o campo da Educação Ambiental. Da mesma forma, foram provocados como objetivos específicos a problematização da busca por entender a historicidade da ação do Projeto Cirandar como movimento de formação, bem como

desenvolver o diálogo de aproximação entre as reflexões e compreensões do campo da Educação Ambiental e da formação de professores, e potencializar as constituições autobiográficas e autoformativas a partir da experiência de formação do investigador.

Para esse exercício investigativo-narrativo-dialógico desde a interrogação, me detive na retomada histórico-filosófica do Projeto Cirandar: rodas de investigação desde a escola e no diálogo compreensivo a partir do campo da Educação Ambiental. Da mesma forma, foi necessária uma tentativa de compreensão e a expressão das processualidades desenvolvidas nesta pesquisa a partir da abordagem narrativa desde o desenho fenomenológico hermenêutico. Neste movimento foram estudados 28 relatos de experiências de formação acadêmico-profissional construídos no Projeto Cirandar no ano de 2015, a partir de leituras guiadas por questões que emergiram da pergunta central desta investigação e que possibilitaram, no aprofundamento do olhar leitor, o apontamento de marcações de compreensão retiradas dos textos estudados.

As marcações de compreensão me levaram a novas leituras, desta vez na totalidade de cada texto e também nas marcações de compreensão emergentes destes mesmos textos. Estas leituras provocaram a construção de 125 nuances de formação, as quais identificaram mobilizações formativas refletidas desde os relatos docentes. Ainda nesta ação, e no exercício de novas leituras, as nuances de formação foram analisadas e agrupadas a partir da percepção de sentidos que se cruzavam, entrecruzavam, se potencializavam e geravam um dado conjunto de nuances, representativas de uma centralidade de compreensão sobre a formação de professores no marco do projeto Cirandar, recebendo a identificação de nós integradores, em um total de cinco: Comunidades de formação de professores; Lugares da/em formação de professores; Tempos de vida em/na formação de professores; Escritas em formação de professores; e Autorias e criações na/da formação de professores.

A tese desta pesquisa demarca que a formação de professores no marco do Projeto Cirandar e em diálogo com o campo da Educação Ambiental se revela a partir da importância da constituição de comunidades que pensam a formação em/no coletivo, na percepção da relevância interativa dos lugares e dos tempos de vida na formação, no papel formativo e reflexivo da escrita desde a docência e a experiência do/a professor/a, e também na emergência imagética do olhar que o professor lança para si e as suas criações e autorias profissionais. A tese desta vivência investigativa mostra que a formação de professores desde o Cirandar e em diálogo com o campo da Educação Ambiental se compreende na dialogicidade de grupos, lugares, tempos, escritas e invenções da docência.

Pensar estas reflexões desde a Educação Ambiental me permite o diálogo com Brandão (2015, p. 94-95), quando na compreensão de que “o primeiro e mais essencial *trabalho da cultura não é aquele que os seres humanos realizam sobre a natureza, transformando-a, mas é aquele que eles realizam sobre si-mesmos, ao mesmo tempo em que agem sobre o seu meio ambiente, transformando-o*” [itálico do autor]. Qual o trabalho que realizamos sobre nós mesmos, seres humanos, enquanto transformamos o meio-ambiente? Quanto desse trabalho de formação e transformação perpassa, atravessa, dialoga com os universos da docência? Há limites densamente demarcados entre essas transformações. A Educação Ambiental me instiga a compreender as rodas de formação e a constituição de suas comunidades aprendentes, tal como o Cirandar, como essa reinvenção humana de querer viver, aprender e fazer juntos, contrariando outras lógicas que impõem exatamente o inverso, ou seja, os isolamentos e distanciamentos entre professores, estudantes, pessoas, culturas e sonhos.

Também a partir da Educação Ambiental as marcações, contatos e redefinições de lugares e tempos se colocam como indicativos reflexivos de que construímos muitas formas de fazer e viver os espaços que criamos, e que estes fazeres são contínuos, mutáveis, potentes. Significamos lugares, regemos novas nomeações para o mundo e para o que chamamos educação, escola e formação, e quiçá provocamos reordenamentos pensando-nos e pensando no mundo que também é habitat e vida de outros, humanos e não humanos, nossos companheiros do coabitar. Por sua vez, os tempos – de vida, de escola, da natureza não humana, de trabalho, de graduação, de dúvidas, de férias, de formação, entre tantos outros –, podem estar totalmente imbricados nos ideários socioeconômicos e produtivos e seus relógios de pulso, de ponto, de praças, densamente calculados para as não perdas e os resultados. Mas há também os tempos oníricos, em que ainda se resiste aos pesos e se sonha como resistência. Há também os tempos do ócio, tempos férteis de criação desde o retorno a mundos quase imperceptíveis desde as injeções racionalizantes, e inebriantes, de uma dada regência de comandos de ser e fazer no mundo. Há os tempos dos silêncios, arditos em nos despertar para um mundo que esquecemos, por vezes, de que é também nosso habitar. Muitos tempos... de cores, de nascimentos, de loucuras, de poesias, de mortes, de formações.

As escritas desde o nosso ambiente da docência também me fazem dialogar com a Educação Ambiental e projetar essa capacidade infinita que constituímos de narrar as histórias que fazemos e nos fazemos. Quantas experiências significadas se transformam em saberes possíveis de serem compartilhados? A escrita narrativa de relatos de professores, ou as escritas autobiográficas, ou mesmo outras formas de escritas, como ferramentas culturais que são também produzem a nossa própria humanidade, nos produzem, produzem o olhar e a relação

para com o meio-ambiente, para com a instituição escola, para com as relações entre os seres humanos, para as formas de como inventamos viver no mundo e juntos. Ainda assim, estas mesmas escritas são elementos importantes para a busca reflexiva e dialógica para consigo mesmo, com os outros e com o mundo, através da possibilidade de distanciamento provocado pelo texto e a sua interpretação desde a tomada narrativa do vivido.

É também através da Educação Ambiental que compreendo a inconclusão humana e a sua possibilidade permanente de se refazer, aprender, tomar, aventurar, reaprender, viver, ou seja, a capacidade também permanente e inconclusa de formação. Freire (2001, p. 85) nos disse: “[...] é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade”. Desta forma, não apenas as relações humanas para com o meio-ambiente ou as relações entre humanos e humanos podem ser repensadas e transformadas, mas nos voltando ao movimento central deste estudo, a própria docência e o nosso fazer educacional também são marcados por essa inconclusão e, necessariamente, pela nossa contínua capacidade de formação e mudança.

Acredito que por entre todos os vales e trilhas embrenhadas no decorrer desta pesquisa, a marca que mais me chega e me faz projetar ainda muitos devires e questões que permanecem sem resposta dizem sobre a escuta que redescobri como um ato inicial de amorosidade, de respeito ao outro e do estar com o outro, e que depois se fez espiritualidade, na tentativa do aprender com o outro – humano, outros animais, plantas, outros seres, o cosmos – e, por fim, nesta escuta do silêncio, contemplativa, a mais difícil para mim, porque exige um certo grau de libertação. Foi a escuta que me fez querer estudar a formação de professores desde relatos da docência, mas também foi a escuta que me manteve atento à possibilidade de escutar-me e, escutando-me, perceber-me envolvido na autoformação desenhada desde que a pergunta da pesquisa se fez morada em minha constituição e me perceber limite. De forma humilde, em meus sentidos, percebo que pesquisar e estar envolto no ato educativo ganharam novos tons em perspectiva. Pesquisar e educar se fazem enquanto atos rigorosos e amorosos de escutar.

REFERÊNCIAS

- ABREU, C. F. **Caio Fernando Abreu: o essencial da década de 1970**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.
- AGUIAR, M. A. S. **Formação inicial**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=19>> Acesso em: 08 fev. 2019.
- ALVES, N.; GARCIA, R. L. A invenção da Escola a cada dia. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. G. (Orgs.). **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ALVES, R. **Educação dos sentidos e mais...** 10. ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2014.
- ARANGO, G. J. M. Cantos de experiencia: contar historias, formar maestros. In: ARANGO, G. J. M. (Comp.). **Narrativas de experiencia em educacion y pedagogia de la memoria**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofia y Letras Universidad de Buenos Aires, 2015.
- ARROYO, M. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BARRETO, E. S. de S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20. n. 62. jul.-set. 2015.
- BELCHIOR. **Como Nossos Pais**. In: Alucinação. Rio de Janeiro: PolyGram. 1976. Faixa 3.
- BELCHIOR. **Galos, noites e quintais**. In: Coração Selvagem. Rio de Janeiro: WEA. 1977. Faixa 6.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BICUDO, M. A. V. **Tempo, tempo vivido e história**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos**. In: BICUDO, M. A. V. Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRANDÃO, C. R. **Lutar com a palavra: escritos sobre o trabalho do educador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- BRANDÃO, C. R. Comunidades Aprendentes. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005a.
- BRANDÃO, C. R. **As flores de abril: movimentos sociais e educação ambiental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005b.

BRANDÃO, C. R. **O vôo da arara-azul**: escritas sobre a vida, a cultura e a educação ambiental. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2007.

BRANDÃO, C. R. **Nós, os humanos do mundo à vida, da vida à cultura**. São Paulo: Cortez, 2015.

CERTEAU, M. **La toma de la palabra y otros escritos políticos**. México, DF: Universidad Iberoamericana, 1995.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. 2 ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONTRERAS DOMINGO, J. **Experiencia, escritura y deliberación**: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. In: ALLIAUD, A.; SUÁREZ, D. H. (Coords.). El saber de la experiencia: Narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2011.

CONTRERAS DOMINGO, J.; FERRÉ, N. P. de L. La experiencia y la investigación educativa. CONTRERAS DOMINGO, J.; FERRÉ, N. P. de L. (Comps.). **Investigar la experiencia educativa**. 2 ed. Madrid: Ediciones Morata, 2013.

CORÁ, E. J.; NASCIMENTO, C. R. Reconhecimento em Paul Ricoeur: da identificação ao reconhecimento mútuo. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis. V. 45, N. 02. p. 407-423, Out. 2011. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/viewFile/2178-4582.2011v45n2p407/22359;Reconhecimento>> Acesso em 28 fev. 2019.

COUGO, A. C. de. **Travessias simbióticas na educação de jovens e adultos**: a escola do sol e a escola da lua nas narrativas das juventudes. 2009. 142 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande. 2009.

COUSIN, C. da S. Roda de Formação de Professores: o Pibid de Geografia em diálogo com o lugar-escola. In: GALIAZZI, M. do C.; COLARES, I. G. (Orgs.). **Comunidades aprendentes de professores**: o Pibid na FURG. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2013.

Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2008.

DUARTE JR., J-F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2010.

ENCONTROS RIOGRANDINOS SOBRE INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA. Disponível em: <<http://www.investigacaonaescola.furg.br/index.php/espacoonline>> Acesso em: 30 de out. 2017.

FARIA, J. B. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa**: experiências de formação de sujeitos em imersão docente. Belo Horizonte, 2018. 385 f. Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

FORUM INTERNACIONAL DAS ONGs. Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global. Rio de Janeiro: 1992.

FRAGO, A. V. **Do espaço escolar e da escola como lugar**: propostas e questões. In: FRAGO, A. V., ESCOLANO, A. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, P. Educação: O sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. et. al. **O Educador**: vida e morte. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GALEANO, E. **As Veias abertas da América Latina**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALEANO, E. **As palavras andantes**. Porto Alegre: L&PM, 1994.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. 2 ed. Porto Alegre: L&PM, 2008.

GALIAZZI, M. do C.; MORAES, R. Comunidades aprendentes de professores: uma Proposta de Formação no Pibid-FURG. In: GALIAZZI, M. do C.; COLARES, I. G. (Orgs.). **Comunidades aprendentes de professores**: o Pibid na FURG. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2013.

GALIAZZI, M. do C.; FREITAS, D. P. S. de; LIMA, C. A. de; COUSIN, C. da S.; SOUZA, M. L. de; CUPELLI, R. L. Narrativas de comunidades aprendentes em educação ambiental. Ambiente & Educação. Vol. 22. n. 2. Pag. 129-153. 2017. Disponível em <<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/7442>> Acesso em 12 mar. 2019.

GASTAUD, C. R. **De correspondências e correspondentes**: cultura escrita e práticas epistolares no Brasil entre 1880 e 1950. Porto Alegre, 2009. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GRÜN, M. **Em busca da dimensão ética da educação ambiental**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

GRÜN, M. A importância dos lugares na educação ambiental. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** v. especial. Dez. 2008.

GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HERMANN, N. A questão do outro e o diálogo. **Revista Brasileira de Educação**. v. 19. n. 57. abr.-jun. 2014. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n57/v19n57a11.pdf> > Acesso em 24 de fevereiro de 2019.

HESS, R. Momento do diário e diário dos momentos. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2002.

JOSSO, M. C. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LEGIÃO URBANA. Tempo Perdido. In: **Dois**. Rio de Janeiro: EMI, 1986.

LEITE, E. A. P.; RIBEIRO, E. da; S. LEITE, K. G. ULIANA, M. R. **Educ. Soc.**. V. 39. Nº 144, p. 721-737. jul.-set., 2018. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v39n144/1678-4626-es-es0101-73302018183273.pdf>> Acesso em: 08 fev. 2019.

LEONARDO. **O mate**. In: Vivências I. 1994. Disponível em: <<https://musicatradicionalista.com.br/musica/15022/letra-o-mate.html>> Acesso em : 10 mar. 2019.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.) **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental, 2004.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 4 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

MELLO, J. B. F. de. O Triunfo do Lugar Sobre o Espaço. In: MARANDOLA JR., E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. **Qual o espaço do lugar?:** geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012.

MELLO, T. de. **Mormaço na floresta.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; São Paulo: 1983.

MIRANDA, S. A. Reflexões sobre o Ensino Médio Politécnico na Escola Estadual de Ensino Médio Professor Carlos Loréa Pinto. In: GALIAZZI, M. do C. (Org.) **Cirandar:** rodas de investigação desde a escola. São Leopoldo: Oikos, 2014.

NÓVOA, A. A Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa.** V. 47. N. 166. P. 1106-1133. Out/dez. 2017.

PASSEGGI, M. da C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. da C.; SILVA, V. B. da (Orgs.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASSEGGI, M. da C. A experiência em formação. **Educação.** Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, M. da C. Narrativa, experiencia y reflexión auto-biográfica: por una epistemología del sur em educación. In: ARANGO, G. J. M. (Comp.). **Narrativas de experiencia em educación y pedagogia de la memoria.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2015.

PEREIRA, V. A. **Ecologia Cosmocena:** a redefinição do espaço humano no cosmos. Juiz de Fora, MG: GARCIA edizioni, 2016.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINEAU, G. Aprender a habitar a Terra: ecoformação e autobiografias ambientais. In: PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de (Orgs.). **(Auto)biografia:** formação, territórios e saberes. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PORTAL, L. L. F. Cartas: um universo desvelador de significados na formação do formador. In: ABRAHÃO, M. H. B.; FRISON, L. M. B. (Org.). **Práticas docentes e práticas de (auto)formação.** Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNED, 2012. p. 91-118.

RAMIL, V. Loucos de Cara. K. Ramil; V. Ramil. [compositores]. In: Tango. [S.I.]: EMI.1987. Faixa 8.

RAMIL, V. **Satolep.** São Paulo: Cosac Naify, 2008.

RELPH, E. **Reflexões Sobre a Emergência Aspectos e Essência de Lugar**. In: MARANDOLA JR., E., HOLZER, W., OLIVEIRA, L. de. São Paulo: Perspectiva, 2012.

RICOEUR, P. **Del Texto a la Acción**: Ensayos de hermenéutica II. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2001.

RICOEUR, P. **Teoria da Interpretação**: O discurso e o excesso de significação. Lisboa: Edições 70, 2011.

SANTOS, B. S. **Conocer desde el Sur**: Para una cultura política emancipatoria. Lima: Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global; Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales / Unidad de Post Grado, 2006.

SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal**: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos*. 79. Novembro. 2007.

SANTOS, B. de S. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S., MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SATO, M.; PASSOS, L. A. **Pelo prazer fenomenológico de um não-texto**. In: GUIMARÃES, M. (Org.). *Caminhos da educação ambiental: Da forma à ação*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

SAUVÉ, L.; ORELLANA, I. A Formação Continuada de Professores em Educação Ambiental: a Proposta do EDAMAZ. In: SANTOS, J. E. dos; SATO, M. **A Contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora**. São Carlos: RiMa, 2006.

SECOS & MOLHADOS. Primavera nos Dentes. J. Ricardo; J. Apolinário [compositores]. In: **Secos & Molhados**. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil. 1973. Faixa 5.

SEIXAS, R. Ouro de Tolo. In: **Krig-ha, Bandolo!** [S.I.]: Philips Records. 1973. Lado B. Faixa 5.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOSA, M. Todo Cambia. J. Numhauser. [compositor]. In: **? Será Posible el Sur?** [S.I.]: p 1984. Faixa 5.

SUÁREZ, D. H. Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas: Indagación-Formación-Acción entre docentes. In: PASSEGGI, M. da C.; SILVA, V. B. da (Orgs.). **Invenções de Vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SUÁREZ, D. H. Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.27. n.01. p.387-416. abr. 2011.

Suárez, D. H. Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. In. **Revista del iice**, N° 30. Buenos Aires: Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires . 2011b. (pp. 17-32). Disponible em <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/142/104>> Acesso em 12 fev. 2019.

SUÁREZ, D. H. Documentación narrativa, redes pedagógicas e investigación-formación-acción docente. **Docencia**. N° 55. Mayo, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TORRES, J. R.; FERRARI, N.; MAESTRELLI, S. R. P. Educação Ambiental crítico-transformadora no contexto escolar: teoria e prática freireana. In: LOUREIRO, C. F. B.; TORRES, J. R. (Orgs.). Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2014.

VELOSO, C. Sampa. In: **Muito** (Dentro da Estrela Azulada). [S.I.]: Philips Records. 1978. Lado 2. Faixa 2.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

APÊNDICES

Apresentação descritiva das marcações de compreensão e nuances de formação

O relato identificado como R1 foi produzido por uma professora da educação superior desde uma experiência de formação de professores em um estágio pós-doutoral em Moçambique, no continente africano. O relato enfatiza o processo de formação vivido pelos professores universitários de Moçambique, mas penso também que a ideia da escrita como elemento-chave na formação de professores, e aqui salta o Projeto Cirandar tendo em vista o papel importante que a escrita exerce em suas frentes, é algo presente e marcado como movimento constituinte do próprio texto. Como marcações de compreensão, destaquei:

- “Filha única de pais analfabetos, apesar de viver meio a uma comunidade onde a maioria abandona os bancos escolares, sempre gostei de estudar, mais pela vontade de mudar de vida, pois era o único meio que via como possibilidade”.
- “Na universidade em meio as fórmulas, modelos, copiei e muito, li muito, escrevi pouco”.
- “A paixão pela docência iniciou muito cedo, desde as aulas particulares, as vezes, de graça, lá atrás, bem antes de ser universitária”.
- “Então fui fundo, em sala de aula, refletindo sobre a minha prática, mas porque não escrever sobre tudo isso. Planejar sim, nos pensamentos, fazer e refazer, ensinar e aprender ensinando, mas escrever sobre as reflexões, o porque dos re-planejamentos, eu não me interrogava sobre isso”.
- “Em 1995 ingressei no mestrado e continuei em meio as fórmulas matemáticas [...] Aprendi muito, li muito, escrevi pouco [...] Na sequência veio o doutorado [...] E a escrita? Escrevi bem mais que nos espaços anteriores”.
- “Com o passar do tempo optei por um único pós, trabalhando com a formação de professores e esta aproximação me trouxe a escrita muito presente em cima de reflexões da minha prática”.
- “Que dificuldade! Que desafio! Sair da minha zona de conforto, matemática e entrar em áreas de formação diferente da minha”.
- “Neste ano fui para um estágio pós-doutoral tratar sobre formação de professores em Moçambique e trago nesse relato um recorte dessa experiência”.
- “Dentro desse contexto resolvi investigar a formação docente dos professores universitários”.

- “O espaço formativo do módulo permitiu uma reflexão da prática docente compreendendo a necessidade de educar, ensinar tendo em conta as diferentes etapas da aprendizagem para produzir conhecimentos que facilitem o estudante a melhor se enquadrar”.

As marcações do relato permitem compreender que a trilha de formação relatada revela mudanças importantes, sobretudo na própria caminhada de uma dada área, a matemática, para uma outra área, a formação de professores, assim como no reconhecimento da presença da não escrita em alguns momentos da jornada e, posteriormente, na tomada da escrita como elemento formativo ligado à reflexão da prática. Algumas nuances de formação foram assim percebidas:

1. Paixão pela docência iniciada antes da universidade;
2. Contexto social desfavorável aos estudos;
3. Copiar, aprender e ler... mas escrever pouco;
4. Os caminhos profissionais levaram à reflexão da prática;
5. Sair da matemática e ir para a formação de professores;
6. Estudos sobre a formação de professores;

O segundo relato, R2, foi construído por uma professora da educação infantil em sua narrativa de construção de um projeto educativo para a vivência junto com as crianças. Este texto reflete as intencionalidades do referido projeto e se centra em sua costura estrutural de objetivos, ideias, recursos, etc., sem detalhamentos de abstrações formativas da autora, mas sim em suas mobilizações para o desenvolvimento da ação, a qual possivelmente seria executada ou estava em desenvolvimento, conforme compreendido pela leitura do texto. Enquanto marcação de compreensão, destaco:

- “Neste período trabalhamos com o projeto desenvolvido junto aos alunos ‘Descobrimos as Cores’, no qual as crianças demonstraram grande interesse em pintar com diferentes tintas, usando os dedos, as mãos ou o pincel, com vários tipos de papéis, também com cola colorida, giz de cera, canetinha e lápis de cor”.

A partir desta leitura, foi possível apontar as seguintes nuances de formação:

7. Projeto educativo;
8. Planejamento da prática docente;

O terceiro relato, R3, foi escrito por uma professora de Língua Inglesa do ensino fundamental a partir da sua compreensão de que sim, se pode aprender inglês na escola. O texto

passeia pela compreensão da formação presente na própria história, na tradição (ou na ideia do clássico) e também na busca permanente. Como marcações de compreensão, destaquei:

- “Sim, nós podemos fazer da nossa sala de aula um espaço de formação; sim, nós podemos ensinar o que quisermos na escola... sim, nós podemos ‘Cirandar’ relatos a fim de construir e colaborar com a prática educativa”.
- “Sou uma professora de inglês, trago o ininteligível das palavras, por muitas vezes aquilo que ninguém quer saber. Já não lembro mais quando e onde começou essa vontade de educar, ser professor é processo, trajetória, prática permanente de reflexão e busca. Fiz-me e faço-me professora há alguns anos. Junto aqui nestes parágrafos as pontas de inúmeros fios para enfim dar o nó. Comecei o curso de magistério há quase duas décadas e ficava frustrada cada vez que alguém dizia que ser professor é um dom. Freire, já falava disto, ‘ninguém nasce educador, educadores são (re)construídos, através de formação sólida e adequada, na prática da sala de aula e na reflexão”.
- “Posso chamar de um clássico a minha primeira aula de inglês, faço-a todos os anos, apenas troco a estratégia: cartaz, caça-palavras, sorteio, frase...”
- “Durante minha prática, apesar de não ser muito longa, percebo o quanto é importante contextualizar o aluno com o que há de real no cotidiano dele”.

A partir destas, as nuances de formação pensadas e destacadas foram:

9. Sala, escola e cirandar como espaços de formação;
10. Contextualização na prática docente;
11. Professor enquanto processo, um contínuo fazer-se;
12. Os clássicos de aulas;
13. Frustração ao ouvir que ser professor é um dom.

O texto identificado como R4 é um relato de experiência de uma professora enquanto esta atuava com a disciplina de Física em uma escola rural de ensino médio. O relato assume uma linguagem que me remeteu à ideia de conversação, pois me senti por vezes escutando e por vezes sendo escutado quando da experiência de leitura. Depois do último momento em que o li quando da costura das marcações de compreensão, parei objetivamente para refletir e neste movimento entendi que a ideia de conversação se fazia também presente em todas as demais leituras que havia já constituído de todos os 28 relatos, mas o que mudava paulatinamente de um texto para outro (na leitura dos 28) era a forma como a dialogicidade acontecia e esse fazer dialógico era fruto da linguagem e, inevitavelmente, das condições existenciais e sociais minhas

enquanto sujeito leitor/interlocutor. O meu sentir não era apenas letra, mas também era corpo. E este sentir, na letra e no corpo, não era gerado somente na interconexão Eu e texto, mas ainda/mais/com entre Eu e mundo, Eu e vida, Eu e/em/com/sem Eu.

Das leituras deste texto emergiram algumas marcações de compreensão destacadas:

- “[...] atividade de escrita é algo que não desempenho com facilidade, bem diferente de quando faço uso da comunicação oral”.
- “[...] não imaginava esta vida para mim, pois sempre gostei de descobrir coisas e achava a vida docente muito estática”.
- “Quando entrei no 3º ano do curso, era quando começávamos a ter as disciplinas da licenciatura e aí começou a Paixão”.
- “[...] eu dizia ‘didática se nasce com ela’, até pode ser, mas ela tem que ser lapidada”.
- “[...] pensei em um dia me tornar professora universitária e ajudar a formar novos professores”.
- “Foi nesse estudo que comecei a refletir sobre o verdadeiro papel do professor”.
- “[...] e lá estava eu reproduzindo minhas aulas do ensino médio e me sentindo frustrada ao perceber essa situação, e não saber fazer diferente”.
- “[...] momento importantíssimo na busca de ser uma professora de Física que deseja dos alunos a compreensão dessa ciência, Física, fazendo sentido no mundo vivido por todos”.
- “[...] pensei não sou doida em querer isso nas minhas aulas. É nessa forma de ver minha profissão fico sempre procurando me constituir de formas e maneiras que me deem suporte para algo de bom aconteça, resultados apareçam”.
- “A Especialização em Educação e Ensino de Ciências e o Mestrado em Ensino de Ciências possibilitaram perceber que a minha busca na graduação estava certa, mas que não iria obter as respostas apenas na formação inicial, ela deveria ter continuidade”.
- “[...] continuo aprendendo, neste momento estou participando do Cirandar, onde a troca de experiência é incrível, outro aprendizado e com muito esforço é escrever esta apresentação com concretude e objetividade”.
- “Passamos desenvolver reuniões de forma a mudar a prática docente cotidiana. Nessas reuniões realizamos estudos sobre a importância do ensino interdisciplinar na escola apontado em muitos estudos [...]”

- “Assim a primeira reunião começou um processo de formação docente, onde o conceito de interdisciplinaridade e contextualização passou a ser lido, discutido e refletido por todos”.
- “Este relato foi construído a partir de uma reflexão sobre uma prática pedagógica em que participei na minha antiga escola, foi possível relembrar um bom momento, em que eu estava totalmente envolvida com a metodologia interdisciplinar. Nos dias de hoje provavelmente não me deixaria envolver emocionalmente com o pedido da direção que visava satisfazer os desejos políticos do governo vigente na época, mas sim a proposta de realizar um processo formativo que pudesse contribuir com os alunos. Compreender que a escola é um local em que é possível articular o ensino escolar com a realidade da comunidade e dos contextos encontrados pela sociedade nos dias atuais”.

A partir destes movimentos foram possíveis a elaboração das seguintes nuances de formação:

14. Não à docência – vida do professor como estática;
15. A didática precisa ser lapidada;
16. Cirandar como troca de experiência;
17. Início da paixão no encontro com as disciplinas da licenciatura;
18. Desejo para atuar com formação de professores na universidade;
19. Reprodução das aulas que havia vivido;
20. Professor é doido por querer sentido para os estudantes estudarem o que estudam em relação ao vivido?!
21. Reflexão do vivido com indicação de novas compreensões.

O relato R5 foi construído por uma estudante da graduação em Pedagogia, integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Neste relato há um exercício reflexivo sobre o processo de escolha da docência, bem como está situado em uma ação nos Anos Iniciais do ensino fundamental. A partir desta leitura me envolvi pensando em duas questões que instigam minha constituição docente, mas que creio também mobilizar muitos outros que constroem suas jornadas profissionais neste mesmo campo: O que nos leva a ser professor? O que nos faz continuar sendo? Acredito que estas duas perguntas ainda irão me provocar muito a escrever mais antes do ponto final deste estudo, porque elas ainda permanecem aqui, vivas e saltitantes, pedindo para serem escritas, pensadas e vividas. Destas leituras também registrei as seguintes marcações de compreensão:

- “Quando eu era criança adorava a escola, adorava aprender, simples assim, era uma esponjinha”.
- “[...] mas minha 2ª série, ah essa sim eu lembro como se fosse ontem, lembro que meu primeiro dia de aula foi uma coisa muito emocionante para mim”.
- “Minha professora, a ‘Tia Shirley’, era maravilhosa eu adorava ela, ela era rígida mas atenciosa eu lembro que nossa sala de aula era bem grande e ela dividia o quadro ao meio com uma linha de giz e lecionava para duas turmas de anos diferentes ao mesmo tempo”.
- “Lembro que nessa época eu sonhava em ser médica, juíza, advogada, sonhava em estudar e ser uma pessoa muito importante, mas infelizmente a vida me levou por outros caminhos”.
- “[...] foi então que percebi que para ser a profissional que eu almejo ser, eu deveria priorizar a graduação abdicando de algumas outras atividades. [...] a questão é que eu senti que precisava viver a universidade em sua plenitude, pois ela oferece muitas outras atividades além das que estão no currículo”.
- “Os jogos são realmente muito divertidos e as crianças simplesmente ADORAM, e o resultado é muito gratificante, pois se percebe nelas um maior interesse em aprender o que está sendo ensinado, e no final todos se divertem eu e os alunos, hehehe”.
- “Percebemos que ainda que o processo de ensino/aprendizagem esteja em constante transformação, o uso de jogos nas séries iniciais além de ser uma novidade para os alunos, obtiveram resultados positivos [...]”.

As nuances de formação destacas a partir do estudo deste relato foram:

22. A criança com gosto pela escola, mas que a vida costurou outros caminhos;
23. Viver o curso de formação em todas as suas possibilidades.

O sexto relato, R6, foi produzido por uma professora da educação superior. O texto transparece em suas linhas o tombo de alguém que já possuía um planejamento, uma dada construção, mesmo que densamente flexíveis, mas que é atropelada pela vida docente. Ser experiente significa o que? Essa é a pergunta que também me atropela no processo de leitura e me faz pensar. Ser experiente seria saber fazer, saber pensar, saber executar, saber parar, saber escutar? Os ensinamentos do diálogo com o outro me ensinam ainda mais sobre o ensinar. Ainda neste tempo de inquietude aprendi com o emergir de uma outra questão: como me assumo professor? Esta também uma outra provocação para permanecer aguardando

desenvolturas. Mas, quando me olho após estas leituras eu percebo que meu corpo não dói, mas lateja um pensar sobre as minhas não escutas, ou aquilo que talvez acreditasse ser experiências. Continuei, pois ainda tencionado, mas sabendo que precisava encarar no perto ou no, por enquanto, longe os atropelos que ainda estariam por vir. Junto ao continuar, trago algumas marcações de compreensão que por mim foram destacadas:

- “Minha história no magistério com 26 anos de educação básica é de ser professora que acredita no desenvolvimento do ser humano e em suas inúmeras potencialidades. Crença que me acompanha também no ensino superior”.
- “Nesse contexto, a formação permanente desenvolvia-se a partir de análise crítica do currículo em ação. Buscava-se, pelos acertos e desacertos, localizar os pontos críticos e com o apoio de teorias e pesquisa, a revisão e ressignificação de práticas”.
- “Coordenava e organizava Grupos de Formação Permanente na área de Tecnologias da Informação e Comunicação com os professores orientadores de Informática Educativa, assumindo papel de professora formadora”.
- “Nesse espaço, percebi a importância da escrita na minha atuação como professora e senti-me motivada para escrever, ler, teorizar, refletir e buscar a formação continuada”.
- “[...] perceber que a Universidade pode e deve trabalhar na formação do professor de educação básica em articulação com a formação inicial e profissional”.
- “A dissertação apontou aponta para a importância do trabalho coletivo e para a potencialidade da leitura e da escrita no processo de formação inicial e continuada de professores problematizando a prática pedagógica, muitas vezes, como no meu caso, cristalizada, sendo necessária a formação continuada e a pesquisa para trazer novas compreensões sobre ser professora”.
- “Como professora universitária, busco ser coerente na prática de sala de aula a partir da minha constituição com Paulo Freire e as Unidades de Aprendizagem (UA)”
- “Início o planejamento com a vivência de qualquer professor, em que mesmo com toda caminhada docente, o temor pedagógico característico dos primeiros dias de aula, teima em aparecer”.
- “Mas não foi, porque agora o trabalho a ser desenvolvido envolve minha responsabilidade com futuros oceanólogos, por meio de uma disciplina de

Química Geral no Ensino Superior, novidades provocativas na minha caminhada docente”.

- “Essa experiência de organizar uma UA para o Ensino Superior está possibilitando que eu perceba na prática alguns pressupostos dessa proposta”
- “[...] apresento o relato da experiência vivenciada no primeiro semestre de 2015 no Curso de Oceanologia, totalmente nova para uma professora que até então acreditava ser experiente”.
- “Professora experiente, experiências novas...”
- “Paulo Freire não se separa de mim... aparece até nas aulas da Universidade... nova caminhada... propostas recorrentes. Afinal assim me assumo professora”.
- “Cada ano é um desafio, nesse que nos surpreendeu (digo nós porque tenho um monitor que me acompanha, o Jonatas), foi o Humberto”.
- “Ser professora é ter cada dia diferente do outro, refletir sobre isso me fez agir pedagogicamente na segunda etapa de aprendizagem”.
- “O que me deixa muito satisfeita é saber que apesar de tanto tempo de experiência no magistério ainda tenho muito que aprender e o Humberto, o Jonatas, os colegas, as companheiras de grupo, as intérpretes, a monitora são protagonistas dessa reflexão que compõe o planejamento das aulas e me constituem na caminhada bela e envolvente da aprendizagem”.
- “Sei que o Humberto não tem a percepção do quanto aprendo com ele, são milhares de aprendizagens diárias”.
- “As avaliações no contexto do Humberto serviram para que eu aprendesse que apesar da estrutura que planejo é de ser processual, o que não tinha me deparado até então, é que os sujeitos não são iguais, que aprendem de formas diferentes. Que avaliações de diferentes focos também precisam ser pensadas para sujeitos como o Humberto [...]”.
- “O Humberto me fez ter outra atitude em relação a avaliação, que até então eu acreditava ser a ideal. Não existe avaliação ideal...”
- “Humberto me ensinou que não sou tão experiente, a experiência se constrói quando vem à necessidade na sala de aula. Essa é um espaço de inúmeras aprendizagens, a experiência no magistério ajudou-me a agir nas situações que se apresentaram frente a situações até então inusitada de se ter um surdo na sala de aula”.

- “Tenho uma certeza provisória, aprendi com Humberto, mas outro surdo é outro contexto, outras aprendizagens outras atitudes, como é com turmas, alunos, escolas...”

Do sexto relato foi possível o apontamento das seguintes nuances de formação:

24. Crença no desenvolvimento do ser humano e coerência;
25. Ser professora ou como nos assumimos professor?
26. O professor que acreditava ser experiente – apesar do tempo, ainda há muito o que aprender;
27. O coletivo de outros sujeitos como protagonistas, também, da reflexão de constituição do professor;
28. Percepção que os sujeitos não são iguais;
29. Importância da escrita no fazer profissional;
30. Universidade como agente de formação;
31. “Temor pedagógico”;
32. “Certeza provisória” – Cada dia é um novo dia na docência;
33. Experiência construída desde a sala de aula.

O sétimo relato, R7, foi construído por uma professora da educação superior em sua experiência de formação/constituição de um grupo de pesquisa. Como uma das reflexões centrais no contexto do relato, emerge a importância de também se pensar a questão da formação de professores por áreas de conhecimento. Neste sentido, a partir das leituras me foi possível destacar as seguintes marcações de compreensão:

- “O GEQPC, aposta que tal formação potencializa-se quando realizada na área de conhecimento do professor porque permite que o seu Objeto de Ação, o currículo na área de CNT, e que tem uma linguagem específica, se qualifique na mesma medida que qualifica quem o propõe e desenvolve, neste caso o próprio professor-pesquisador Stenhouse (1993)”.
- “Destaco meu trabalho como professora da Educação Básica por mais de uma década marcado pela quase total ausência de formação coletiva e continuada conforme necessidades supracitadas”.
- “Esta segunda categoria explicita a necessidade dos integrantes do GEQPC em distinguir que/quais competências e habilidades a própria ferramenta da pesquisa permite desenvolver nos estudantes quando o professor dela se apropria para refletir sua própria prática [...]”

- “O ato de pesquisar sobre algo e comunicar seus resultados são competências, docente e discente, a ser desenvolvidas”.
- “Nota-se que o que nós professores queremos, seja o professor universitário ou de Educação Básica, é as duas coisas: tanto a produção curricular, quanto a formação voltada ao seu desenvolvimento, ou seja, espera-se tanto pela apropriação de novas ferramentas quanto de signos (palavra com significado)”.
- “E, para os professores, a formação coletiva em grupos de pesquisa na área de conhecimento permite qualificar tanto o professor quanto o seu próprio objeto de Ação: o currículo em desenvolvimento”.
- “A análise aqui apresentada reforça o argumento apresentado por mim à coordenadora do Cirandar no início do ano de 2015 – o qual eu acompanho seu desenvolvimento desde que foi instituído como projeto de extensão – de que os relatos produzidos e publicados nesses três anos também tem evidenciado a necessidade de formação específica na Área de conhecimento do professor”.

A partir das marcações acima apresentadas e da retomada da leitura emergiram as seguintes nuances de formação:

34. Produção curricular e formação;
35. Formação específica e formação coletiva;
36. “Quase total ausência de formação coletiva e continuada” quando da atuação na educação básica.

O relato de identificação R8 foi produzido por uma professora do PRONATEC, a qual negava a docência desde cedo, mesmo com alguns familiares na área. Uma narrativa sobre a experiência de começar na vida docente... um planejamento que se desfaz nos primeiros cinco minutos e ganha outras cores quando se resolve perguntar aos estudantes sobre os objetivos e horizontes esperados. A partir disso, há um mergulhou nas respostas que surgem repletas de vidas e sonhos. E é exatamente deste relato que destaquei as marcações de compreensão apontadas abaixo:

- “Contudo, quis atuar em qualquer outra profissão, menos na área da Educação”;
- “A profissão docente foi negada por muito tempo, porém via-me sempre inserida neste contexto, tanto que meu primeiro emprego foi em uma escola de educação infantil”;
- “E ao meu redor, sempre esteve algum aluno com algum tipo de dificuldade, o qual acabava ajudando”.

- “[...] foi durante minha formação técnica em química, estive mais ainda rodeada pelos alunos. Apesar de tentar conciliar estágios no decorrer do curso, devido a manter os custos do transporte para Pelotas, ficava sem tempo para estudar e foi então que optei por ser autônoma e a Química passou a fazer parte da minha vida, ministrando em casa aulas de reforço escolar”;
- “Lembro-me da minha primeira aula particular de Química, de como fez sentido estar ali ajudando os alunos em suas dificuldades e estar ao mesmo tempo compreendendo de melhor forma os conteúdos que estava aprendendo no curso técnico, e assim foi até me formar técnica em química”;
- “Foram necessárias todas essas vivências, para que eu pudesse não negar o que já fazia parte de mim”.
- “Hoje formada há quase dois anos e estando em sala de aula [...] senti a necessidade de estar em roda, estar inserida novamente em uma roda de formação, compartilhar tudo que estou vivenciando, escutar, aprender, dividir, foi quando me encontrei com o processo de formação Cirandar 2015: rodas de investigação desde a escola. E a cada encontro não me senti mais tão ansiosa e solitária, na busca que tenho feito por compreender o que tenho vivenciado hoje no espaço de sala de aula”
- “Quando destaco a minha necessidade de estar em roda novamente, me refiro a saudade de quando ainda discente, participava do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a docência-PIBID por três anos, experiência esta que sinto hoje, refletida em minha prática docente, onde me apoio nesta experiência e nas atividades de pesquisa e reflexão realizadas durante este período, como ferramentas de análise de minhas aulas e dos acontecimentos vividos hoje”.
- “Quando tudo começou a ser de verdade”.
- “Por muito tempo trabalhei com as aulas de reforço escolar e acompanhamento escolar de forma autônoma, minha formação docente foi atravessada por todos os alunos e suas histórias de vida e dificuldades de aprendizagem. Em diversas situações que fui trabalhando e auxiliando em quase 20 anos fazendo esta atividade. Mas quando me deparo com turmas que irei acompanhar desde o início, percebo estando agora do outro lado, ou seja, dentro de uma sala de aula. Me vi sem saber como começar, como agir, como serei? farei o quê ? os conteúdos não eram o problema, mas sim quem eram aqueles alunos? Como

começar ? Eram oito turmas, meu nome em cadernos de chamada, horários , disciplinas, era real, eu estava ali”.

- “Lembro-me que planejei toda primeira semana de aula, mas foram os cinco minutos dentro da sala de aula na primeira turma que fez toda diferença, olhando para todos, pensei em fazer uma atividade antes da aula começar. Assim que me apresentei então veio a ideia da tal atividade, de buscar neles as respostas ou pelo menos o caminho, uma direção, como soltar as velas e deixar o vento soprar e ir nos levando”.
- “O objetivo inicial era saber quem eram aqueles alunos, mas via a cada leitura se descortinar um cenário onde nem eu mesma sabia como ser, como lidar com tantas diferenças”.
- “enquanto contemplava as leituras lembrava dos meus planos, sonhos e minhas inquietações”.
- “Estava atravessada por todas aquelas incertezas, contradições, sentimentos de capacidades e limitações que eram deles e ao mesmo tempo meus”.
- “Estar inserida no processo de formação Cirandar 2015: rodas de investigação desde a escola em que neste ano estava abordando também o sujeito da EJA, surgiu destes desabafos, disto que estava vivenciando em sala de aula. E então me vi inclinada a estar em busca de compartilhar tudo isto e muito mais que estava fazendo parte de minha formação, pois na maioria dos textos de meus alunos e nas conversas de sala de aula, esta modalidade de ensino estava viva e era usada como uma espécie de escudo de proteção e ao mesmo tempo justificativa para que barreiras não fossem quebradas e dificuldades vencidas”.
- “Percebi através da fala e do desabafo deles e de sua caminhada ,que venci também uma etapa, onde aprendi com eles uma forma, um caminho de como conhecer meus alunos e pensar em minha sala de aula de forma inversa, priorizando conhecer a história deles e seus sonhos e dificuldades antes de planejar as aulas e organizar os conteúdos. Eles me fazem compreender que há muitas coisas que podem ser descortinadas num olhar, numa frase, nos relatos dos alunos sobre sim mesmos e sobre o contexto da sala de aula”.

Ao longo da leitura do relato foi possível compreender a formação fertilizada pela obra, trazendo movimentos que envolviam narrativamente as compreensões formativas, os tempos e os espaços. Articulada a essa costura reflexiva, destaco as seguintes nuances de formação:

37. Cirandar reduzindo ansiedades e solidão;

38. “Meu nome em cadernos de chamada” – presença;
39. Negação da ideia de docência, mas a presença no primeiro trabalho, nas aulas particulares;
40. PIBID sentido e refletido na prática docente – enquanto experiência;
41. “Soltar as velas e deixar o vento soprar”: os primeiros instantes;
42. Aprender nas vivências a “não negar o que já fazia parte de mim”.
43. “Como começar?”
44. O outro fazendo pensar quem eu sou e a minha prática.

R9, o nono relato analisado foi escrito por uma estudante do curso de graduação em Pedagogia, a partir da sua primeira inserção nos Anos Iniciais do ensino fundamental. Há já no início uma reflexão da docência como construção, o que se desenha no restante do processo narrativo, uma vez que se mostra como um relato construído pelas amarrações de um diário e, portanto, repleto de reflexões e com uma escrita com pontuações autoformativas. Enquanto marcações de compreensão, destaquei:

- “[...] como constituinte da minha formação profissional, que carrega em si um forte desejo de crescimento, tanto profissional como pessoal o que por consequência, reflete em minhas práticas em sala de aula, sempre pautadas no respeito e compreensão em relação aos personagens, tempos e espaços de aprendizagens”.
- “A escrita desse diário proporcionou embasar, repensar e problematizar a construção do ser docente na realidade atual, desmistificando realidade, enfrentando as problemáticas da educação escolar e colhendo frutos positivos do convívio em sala de aula e no ambiente escolar, assim como as aprendizagens que nos prepara para sermos os profissionais que anelamos ser”.
- “No decorrer da semana experimentei um misto de sensações e diversos pensamentos que passaram em minha mente, em relação a escolha que fiz, em relação ao que tipo de profissional que sou hoje e qual quero ser. O que preciso para me tornar esse profissional, e mais, o que preciso realizar para possibilitar não apenas o ensino técnico, mas proporcionar reflexões a respeito da própria existência, o que hoje tenho para mim, ser um dos maiores embates do ser humano, ou seja, saber para que está ‘aqui’ e o que pode realizar enquanto ‘está’ e quanto ‘é alguém’”.

- “[...] ainda tenho em mente que nosso papel como professores, como seres em formação constante, é também orientar nossos ‘companheiros de aprendizagem’ as suas próprias descobertas (incluindo as nossas próprias)”.
- “Para tanto, afirmo a importância da realização de experiências anteriores à escola (como as inserções dos estágios e os programas de bolsas como PIBID e Mais Educação) para a formação e aprimoramento do ‘ser docente’, visto que permite realizar trocas de experiências, vivenciar momentos que resultam em reflexões e problematizações sobre a importância, e a abrangência do papel do professor. nas escritas no ‘diário de campo’ explicitarei essas reflexões e as conclusões que até então foram realizadas, menciono ‘até então’ pois as premissas em relação a minha formação acadêmica estão em seu início e pretendo aprimorá-las sempre que minha capacidade de perceber, observar e sentir sejam tocadas pelas experiências vivenciadas dentro e fora de sala de aula”.

No diálogo de leitura com o texto e estas marcações, foi possível destacar as seguintes nuances de formação:

45. Desejo de crescimento profissional e pessoal;
46. Professor como um ser em formação permanente;
47. A escrita do diário como instrumento à construção do professor;
48. Relevância de experiências práticas para os estudantes na formação inicial;

O relato aqui identificado como R10 foi produzido por uma estudante da graduação em Licenciatura em Química e construído a partir da experiência na elaboração de uma Unidade de Aprendizagem (UA) na disciplina de Química para o ensino de ciências, do seu curso. Desta forma, as marcações de compreensão destacadas do relato foram:

- “No primeiro momento, a professora de ciências, conversou com os alunos, dizendo que eu estava ali para realizar algumas atividades com eles. Senti-me como se estivesse invadindo a aula quando um aluno disse que queria ficar com a professora. Neste momento pensei na necessidade de fazer algo que chamasse a sua atenção e os conquistasse. Comecei então a aula com uma conversa informal com os alunos a fim de me aproximar mais deles e conquistá-los, diminuindo a distância entre mim e eles”.
- “A aula terminava 12 h 00 min., mas os alunos se empolgaram tanto que ficaram até 12 h 15 min., e a professora de ciências veio até a sala verificar o porquê dos

alunos ainda permanecerem na sala, o sinal já que havia dado todos os professores e alunos de outras turmas já tinham saído da escola, e quando percebemos, só restava o guarda. Mesmo assim, alguns ainda me ajudaram na arrumação do laboratório”.

- “Este trabalho me permitiu refletir muito sobre a sala de aula e o que realmente eu quero que meus alunos levem consigo como conhecimento e aprendizagem”.

O relato R10 faz uma descrição detalhada da aula, com conteúdo químico e fórmulas, bem como apresenta conceitos que compõem este conteúdo. Ainda assim, quando de uma das leituras deste relato eu fiquei me interrogando a partir das perguntas tensionadoras da investigação. Neste momento me sentia ansioso e com calor (o dia riograndino estava expressamente quente), e pensava, e pensava... e aos poucos fui compreendendo a formação que vertia pelos poros do relato. Sim, na hora eu também pensei se um texto possuía poros e cheguei à conclusão que sim, repleto de poros que respiram e transpiram. Texto tem poros e este me revelava à formação da graduanda que escreve sobre seu contato com a docência, para o qual projetou uma organização em que foi surpreendida, mas que por fim e por decisões tomadas, se revelou boa, correta. Ufa! Havia dado certo! Quantos de nós, professores, esperamos para que a aula dê certo?! Quando não queremos isso?! Eu me peguei pensando exatamente nos meus desejos de felicidade concreta a partir de uma boa vivência de aula. Da mesma forma foram possíveis de se perceber as nuances de formação abaixo destacadas:

49. O estudante em formação inicial e a invasão da escola;
50. O sentido da aula acabar e os alunos ainda permanecerem;

O décimo primeiro relato, R11, foi construído por uma estudante de doutorado a partir do desenvolvimento de uma ação com estudantes da graduação e professores da educação básica membros do subprojeto Matemática, do PIBID. Um relato com uma escrita sobre escritas... e com algumas escritas que refletem a formação da autora. Neste movimento foi possível destacar enquanto marcações de compreensão:

- “Ser aluna, professora e pesquisadora me faz pensar um pouco na trajetória trilhada, nas histórias e memórias que carrego comigo, na criança que fui e que, com certeza, tem muito de mim hoje. Sei também da importância de resgatar aspectos vivenciados, pensar e refletir sobre as lembranças das brincadeiras, das professoras, das escolas em que frequentei, dos momentos de transição entre ser aluna e ser professora, das escritas e muitas outras situações que me constituem

e fazem compreender *A criança que fui e a professora que sou* [itálico da autora].

- “Professores em formação devem passar pela tarefa de escrever sobre si. Sempre quis escrever sobre mim, mas nada havia me incentivado, logo pensava: escrever para quem ler? A maioria das escritas não me permitia isso pela característica acadêmica que era necessária nas poucas produções realizadas durante a graduação”.
- “Sempre gostei de escrever, mas esse desejo foi despertado no projeto [PIBID], onde realmente escrevi bastante, apesar das dificuldades”.
- “A arte de escrever e contar a minha história”.
- “Escrever sobre acontecimentos vivenciados nos faz refletir e aprender sobre essas situações”.
- “Decorre desse cenário, a importância do processo da escrita no contexto da educação escolar, principalmente, em cursos de formação inicial e continuada como o PIBID”.
- “O ato de escrever sobre a experiência vivida, sobre a prática profissional, sobre as dúvidas e os dilemas enfrentados, sobre a própria aprendizagem não é uma tarefa simples, pois exige, ao mesmo tempo, torná-los como objeto de reflexão e documentá-los por escrito”.
- “Ao realizar a leitura das narrativas, me identifiquei com muitos acontecimentos da história de cada um e, a partir disso, uma relação de diálogo foi estabelecida entre os professores em formação e eu. Escrever é isso, implica a cooperação entre duas ou mais pessoas [...]”.

A partir destas marcações e na retomada da totalidade do texto foi possível destacar as seguintes nuances de formação:

51. “A criança que fui e a professora que sou”.
52. Escrita de si na formação de professores.
53. Importância da escrita na formação inicial e continuada.
54. Cooperação na escrita.
55. PIBID como espaço de escrita.
56. Escrever não é simples.
57. Escrever para aprender.
58. Tornar o vivido objeto de reflexão e documentação.

O relato nomeado aqui de R12 foi produzido por uma estudante da pós-graduação – Mestrado – a partir das experiências vividas em uma disciplina que dialogava com a formação de professores na perspectiva da roda de formação. Traz em seu texto o conceito de comunidade aprendente e também transita pelas compreensões, ideias e possibilidades da escuta, diálogo, roda de conversa, participação e formação. Desta forma, me foi possível perceber as seguintes marcações de compreensão:

- “Fui me constituindo professora junto aos cursos, ao acesso a realidade escolar e a sala de aula durante os estágios do Magistério, dos quatro Estágios Supervisionados da Universidade e, também, por meio da participação enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-QUÍMICA). Portanto, minhas experiências em sala de aula são durante os estágios e durante as intervenções nas escolas através do PIBID, nesse sentido, procuro permanentemente estar em Roda de Conversa com professores mais experientes para compartilharmos histórias e, assim, aprendermos coletivamente”.
- “Fomos nos constituindo coletivamente e continuamente no espaço de Roda de Conversa no caminho de percebermos como se vive uma Comunidade Aprendente que, segundo Brandão (2005), é aquela que aprende a ser comunidade enquanto desenvolvemos a aprendizagem”.
- “Nos diálogos, há necessidade de comunicação e de expressão de opiniões, que podem ser diferentes. Dialogar é saber/aprender a conviver com as diferenças”.
- “A partir desta experiência rica de perceber a sala de aula com este olhar mais flexível, mas muito organizado, onde os participantes tem a liberdade de dialogar, relatar experiências, questionar, argumentar e refletir sobre suas práticas para além da sala de aula fui me constituindo docente”.
- “Com isso, através do que cada colega falou, foi possível, por meio da interação com o outro, complexificar os meus conhecimentos acerca dos diversos pressupostos da educação por meio da concordância, complemento e até discordância”.
- “Me lembro de uma, das diversas conversas que tivemos em Roda, no horário da aula, sobre a potencialidade da escrita dos professores no seu processo de constituição”.
- “Com isso me constituía na reflexão sobre a própria prática”.

- “Entretanto, pensar que posso e me constituo docente através da escrita onde revelo meus sentimentos, meus entravamentos, minhas lembranças mais marcantes e também reflexões, com certeza foi uma das heranças mais significativas desta disciplina. Por meio das conversas percebia que os colegas também iam valorizando o processo de escrita como forma de compreensão do seu próprio fazer e ser”.

A partir deste movimento organizei o apontamento das seguintes nuances de formação:

59. Desejo pela roda de conversa com professores mais experientes;
60. Constituição docente a partir da experiência de aula na pós-graduação;
61. Coletividade e comunidade aprendente;
62. Constituição docente pela escrita;

O décimo terceiro relato, R13, foi construído por uma estudante da graduação desde uma prática desenvolvida em uma turma da modalidade educação de jovens e adultos, a qual foi solicitada por uma disciplina do seu curso (o mesmo não é citado no relato). A aula relatada é anunciada como interdisciplinar, envolvendo as áreas de Artes e Filosofia, a partir da filosofia da arte. Sobre este relato se faz necessário mencionar que o mesmo foi lido em sua versão inicial, primeira versão, uma vez que a sua versão final não está disponível no sítio eletrônico do Projeto Cirandar e também não foi localizada quando do meu questionamento à coordenação da ação. Sendo assim, destaquei as marcações de compreensão abaixo:

- “Foi muito prazeroso, preparar esta aula, que envolveu toda uma pesquisa”.
- “Mesmo frente a todos os desafios, esta foi uma experiência que adquiri a qual penso em reproduzir inúmeras outras vezes na minha atuação docente”.

Como nuance de formação foi possível perceber:

63. Prazer/satisfação pela aula preparada e vivida;
64. Experiências que podemos repetir em nossas práticas;

O décimo quarto relato, R14, foi escrito por uma professora da educação superior que se apresenta desde a escrita de si. É um relato sobre a experiência como professora orientadora de estágio supervisionado em um curso de licenciatura, a partir das vivências e desafios que envolveram esta orientação. Partindo das leituras, apresento as marcações de compreensão abaixo:

- “As escritas no diário me permitiram escrever em outro formato que não acadêmico, me senti mais solta narrando sobre as vivências de sala de aula, sem me preocupar com os formatos exigidos no meio acadêmico”.
- “A escolha pela minha profissão se deu quando ainda era estudante do Ensino Fundamental”.
- “Dessa forma, vejo o quanto o trabalho coletivo contribui não só na minha aprendizagem enquanto orientadora, mas principalmente no desenvolvimento dos Estágios nas escolas”.
- “Apresentar nesta escrita experiências como orientadora do Estágio IV no curso de Química me fez pensar sobre o vivido, provocando-me a (re)significar a minha atuação enquanto professora, percebendo que avançamos enquanto profissionais a partir dos desafios que a profissão docente nos coloca”.
- “Penso que esse exercício de escrita me fez perceber o quanto precisamos apostar no trabalho coletivo, reconhecendo o acolhimento dos colegas. Para além do reconhecimento do trabalho coletivo, penso que há necessidade de buscarmos parcerias consolidadas tanto com os professores das escolas quanto da universidade, desenvolvendo assim um trabalho interdisciplinar na orientação dos Estágios”.

Através dos diálogos levantados também me mobilizei pensando no acadêmico presente em mim e nas aberturas e convites feitos pela ação do Cirandar. Por que é tão difícil falar/escrever de si enquanto agente em formação? Por que a Academia nos exige uma outra postura, muitas vezes, nos processos de escrita? Por que e para que estas relações epistemológicas se mantêm? Neste exercício de compreensão, algumas nuances de formação foram pensadas:

65. A escrita mais livre, ou não acadêmica, no diário;
66. A escrita do/no Cirandar como movimento para pensar o vivido;
67. Escolha profissional no decorrer da educação básica;
68. Aposta no trabalho coletivo e nas parcerias;

O relato aqui nomeado de R15 foi produzido por uma orientadora educacional em atuação na modalidade Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental. O texto foi construído a partir da experiência constituída pela autora do relato junto a um estudante e sua trajetória escolar. A partir dessas leituras destaquei as seguintes marcações de compreensão:

- “Me insiro neste contexto, como aquela que está ao lado do professor, juntamente com a profissional da Sala de Recursos auxiliando no processo de aprendizagem, formação dos alunos e também na compreensão de alguns comportamentos que surgem no decorrer do trabalho. Sempre mediando a relação professor-aluno, aluno-aluno e escola-família para que seja a melhor possível, pois acredito que a aprendizagem se dá pela afetividade, pelo vínculo e pela confiança que se estabelece entre pessoas que buscam significar sua vida, sua história. Outro aspecto é a questão do desenvolvimento pessoal de cada aluno, no que diz respeito às suas escolhas, seus relacionamentos e vivências familiares”.
- “Como sou uma profissional que vou além dos muros da escola, resolvi contar um pouco da trajetória de um menino [...]”.
- “Acredito que eu, enquanto escola, assumi a responsabilidade de levar para esse menino um pouco de esperança, onde sempre conversamos sobre suas escolhas, que ele é capaz de sair dessa vida miserável que leva”.
- “Alguns colegas e minha própria família me questionam quanto ao meu envolvimento com os alunos fora da escola, mas para mim é tão natural em estar sempre pronta para ajudar, a tornar a vida deles um pouquinho melhor. O retorno que tenho enquanto pessoa, é muito bom”.
- “Nesse contexto acredito ter conseguido fazer a diferença na vida de José, uma vez que além de estabelecer laços afetivos, construímos através de um olhar diferenciado que possibilitaram a esse aluno uma nova perspectiva de mundo, vislumbrando novas possibilidades”.

As nuances de formação destacadas a partir do estudo foram:

69. Para “além dos muros da escola” – a ação do professor;

70. Professor/escola agente de esperança;

71. Disponibilidade permanente à ajuda;

O décimo sexto relato, R16, foi construído por uma professora da educação superior desde as suas experiências com a aposta nos diários em uma ação de formação de professores. Se trata de um relato de investigação produzido a partir dos sentidos percebidos na leitura de diários de professores do Projeto Cirandar no ano de 2014, mas que traz também uma autora que se apresenta pela escrita e também pela escrita de cartas e de diários muitos. Enquanto marcações de compreensão foram destacadas:

- “Nada lembro daquelas leituras, não fiquei com o gosto da degustação”.
- “Vivi entre cálculos, fórmulas e reações por quatro anos. Pouco escrevi! Muito copiei [...]”.
- “Escrevi mais no mestrado e doutorado em um jeito próprio desse lugar, mas tendo um foco: a formação de professores”.
- “[...] que hoje, ao sintetizar, digo quando me perguntam o que é pesquisar: pesquisar é escrever”.
- “Desinquieta eu estava a fazer formação, naquele momento o grupo se chamava MIRAR. E desinquieta eu estava porque não parecia assim que eu fizesse bem”.
- “Então pensei: É isso que eles querem escrever! Não a sala de aula que se planeja buscando melhorar alguma metodologia, mas aquela que eles gostam. Entendem! Eles inventaram a sua sala de aula! E é isso que tem me encantado nesse tempo todo quando penso em formação! E é isso que tenho proposto em exercícios em diferentes salas de aula. Não quero dizer com isso que não é preciso e importante o planejamento. É e sempre o fazemos enquanto bons professores, no entanto, a autonomia do professor e sua autoria parecem-me hoje mais importantes e a teorização desta aula em processos continuados de formação a alternativa que encontro para entender melhor minha sala de aula”.
- “Escrever, discutir, reescrever em um processo de pesquisa continuado que produz textos melhores. É isso também na pesquisa da pós-graduação, nos projetos, dissertações e teses que oriento”.
- “[...] e sou assim: proponho a escrita em aula como modo de aprender”.
- “O exercício de escrita que proponho é o que aprendi com Mário Osório Marques e com Roque Moraes, escreve-se para pensar e ao pensar, é preciso e se encontram autores, com o que nem todos concordam. Para muitos, e penso que a maioria, é a leitura que precede a escrita. No meu caso, é a escrita que orienta a leitura. Escrita e leitura se fazem juntas, mas a partir daquilo que consigo escrever. Não leio para escrever. Escrevo para ler. É neste processo de busca de compreender mais o que escrevo que encontro autores a me ajudar a aprender mais, inspiram-me, desafiam, tombam-me, como afirma Larrosa ao explicar a palavra experiência, como sendo aquela atividade que nos derruba, que nos afeta, que nos tomba. Assim penso que é o processo de escrita. Escrevemos aquilo que sabemos e podemos a partir de sua leitura, nós somos nossos primeiros leitores”

- “Muito a escrever, muito a ler. Muito a ser tombada. Assim, escrever é abrir a mente para outros mundos, mais complexos, para fazer a vida mais estética”.
- “Quando sintetiza a qualidade do questionamento, Guedes sugere tratar de um problema, de um conflito e o texto vai tentar equacionar, propor uma solução, executável, uma reflexão. Nesse, só vai ser útil para o leitor o texto que for útil para seu autor. Para mim, esta escrita sistemática como autora do Cirandar tem me levado a paisagens novas e a outras que estavam esmaecidas na memória”.
- “Essa professora que gosta da escrita, sou eu”.
- “O Cirandar: rodas de investigação desde a escola, processo de formação acadêmico-profissional desenvolvido em Rio Grande por iniciativa de professores da Universidade Federal do Rio Grande que constituem o grupo de pesquisa Comunidades Aprendentes de Educação Ambiental, Ciências e Matemática – CEAMECIM, iniciou em 2012 com o propósito de instaurar um processo formativo pautado na escrita de relatos de sala de aula, na horizontalidade da compreensão da formação com o outro, na pesquisa do professor, na articulação de espaços formadores entre universidade e escola”.
- “Neste quesito se diferencia das experiências que o inspiraram, ao apostar no registro e na pesquisa pela escrita e reescrita de experiência de sala de aula”.
- “O objetivo da escrita acompanhada em um diário de campo é fortalecer a prática de pesquisa na sala de aula, seja como princípio educativo, em que ela se desenvolve com os estudantes, seja como princípio pedagógico em que o professor descreve e pensa sobre sua sala de aula”.
- “Depois, ao terminar o doutorado, no desenvolvimento dos estágios, a escrita tomou uma dimensão até mesmo exagerada no curso em que atuo, tendo neste momento o enfoque reflexivo. Para cada semana, uma reflexão no portfólio, individual, que eu mesma não dava conta de ler, e que adquiria mais um caráter quantitativo do que dialógico e formativo”.
- “A intenção do portfólio é diferente a meu ver da intenção do diário de campo. Este último tem a intenção de instaurar um processo investigativo enquanto o primeiro tem mais o propósito de acompanhamento de uma trajetória, da construção de um percurso, da constituição de uma identidade”.
- “No campo educacional, como o temos aqui no Cirandar, ele [diário] é instrumento de ensino, de aprendizagem e de pesquisa”.

- “Primeiro é que o diário é uma escrita, geralmente, em primeira pessoa. Quem escreve, escreve para si mesmo, embora um outro sempre esteja presente, com objetivos que são diversos, mas que nem sempre estão claros para o autor”.
- “No nosso diário fazemos anotações, registros, sínteses ou o que considerarmos pertinente anotar, já o relato terá este caráter de acabamento”.
- “Em todas essas funções, o diário se constitui como instrumento de desenvolvimento psicológico, ou seja, escrever diários, nos desenvolve!”
- “Isso me faz lembrar novamente da importância do outro neste nosso processo de formação”.
- “Neste processo do Cirandar 2015 estudei e aprendi sobre a produção textual e, neste sentido, gostaria de que este texto fosse lido e avaliado por todos os participantes. Aprendi ao escrever as cartas, encontrei interlocutores teóricos, e mais, encontrei salas de aula intensas de professores que as descreveram em detalhes em seus registros. As escritas no diário são marcadas também por esses momentos de formação. Eu arriscaria dizer que o que produzimos, sim, são diários de formação”.
- “[...] registro da potência das políticas de formação em que a escola é o foco da interação formativa [...]”
- “Um outro aspecto sobre os aprendizados na produção do Cirandar e deste relato, é o prazer da escrita com autoria, uma história que conto de mim e assim torno minha sala de aula menos opaca a mim mesma na medida em que tive que buscar para compreender o que outros fazem do que proponho, os diários de formação, como os chamarei de agora em diante”.
- “Em síntese, reafirmo a aprendizagem que a escrita de um relato em processo de formação acadêmico-profissional proporciona. Espero que a ideia aqui contada tenha vida longa”.

A escrita do relato R16 é tecida a partir de uma intriga alimentada passo a passo, com uma trama densamente amarrada. O texto ainda dialoga com a escrita nos processos de formação, o registro das nossas salas de aula e a percepção do diálogo com o texto da leitora crítica e a sua importância. Neste movimento foram destacadas as seguintes nuances de formação:

72. Desinquietação;

73. “A escrita em aula como modo de aprender”. Da escritura para a leitura.

74. Escrever no Cirandar como descoberta;

- 75. Diário e pesquisa e Diários de formação – desenvolvimento pessoal e profissional;
- 76. O outro na formação;
- 77. Escrever sobre a nossa sala de aula – sua invenção;
- 78. Formação acadêmico-profissional;
- 79. “Autonomia do professor e sua autoria”;
- 80. Da escrita para a estética. Da escrita para a investigação;
- 81. “A escola é o foco da interação formativa”;

O relato identificado como R17 foi construído por uma professora de Geografia do Ensino Médio a partir do trabalho com saídas de campo em sua prática pedagógica. O relato, a partir de suas leituras, me provocou a pensar na formação como escrita, mas, junto a essa, como encontro. A autora se questionou sobre o que relatar, e precisou então vasculhar entre o que fazia, gostava, para essa escolha. Essa reflexão fez retomar em mim também o exercício de pesquisa de si – a que faço em minha vida, nos meus movimentos – enquanto pesquisa da própria prática que constituo – como docente, e como elas se entrecruzam na minha caminhada de formação. Embora estas questões ainda me permaneçam em aberto, são importantes para as construções que vou estabelecendo sobre a profissão e meus horizontes possíveis. Deste relato destaquei as seguintes marcações de compreensão:

- “Escolhi falar de uma prática pedagógica que gosto muito de utilizar em sala de aula, ou melhor, fora dela (saída de campo), que para mim, professora de geografia é um aprendizado muito importante [...]”.
- “Lembranças que trago comigo sobre a escola sempre foram às viagens que fazíamos juntamente com os colegas e professores [...]”.
- “A construção pedagógica do saber geográfico, na maioria das vezes, continua centrada no discurso oral de aulas expositivas ou em leitura de textos do livro didático, não que eu não faça isso e para sair dessa mesmice existe a ferramenta (saída de campo)”.

Enquanto nuances de formação foram possíveis apontar:

- 82. Saída de campo;
- 83. Lembranças da escola vivida e a prática docente;

O décimo oitavo relato, R18, é uma produção construída por um professor do Ensino Médio a partir da ação no componente Seminário Integrado em um projeto envolvendo a arte circense. Um relato intenso e provocador, com um diálogo também intenso sobre a prática e a

profissão, bem como com um olhar social de quem também afirma que aprendeu em meio a algumas barreiras. Deste relato foram destacadas as seguintes marcações de compreensão:

- “Neste processo de transmissão de conhecimento desconectado e fragmentado foi constituída minha educação. Fiz parte das estatísticas de reprovação e evasão escolar [...]”.
- “A experiência comercial foi fundamental no traquejo de lidar e compreender as relações humanísticas, pois vejo na vivência do comerciante, um exercício diário de boas relações, algo que se faz necessário para obter êxito neste ofício. Acredito que este processo me ajudou na constituição do professor mediador e reconciliador o qual me tornei e na habilidade para desenvolver projetos”.
- “Retornei a minha cidade (Rio Grande) e escolhi como carreira profissional a docência, pois acredito no exercício do professor proporcionar a capacidade de desenvolver uma ação de criação e de encantamento, que possibilita fluir a imaginação construindo assim, o conhecimento”.
- “Com isso, vejo nas escritas das cartas propostas pela professora Maria do Carmo Galiazzi – coordenadora do curso de aperfeiçoamento “CIRANDAR” uma oportunidade de aprender e aprender a dialogar com meus colegas “cirandeiros” fundamentando teoricamente as minhas práticas numa abordagem de ação e reflexão que me permita evoluir no meu processo formativo a fim de concretizar de forma contextualizada e questionadora os conhecimentos construídos”.
- “Caminhando no sentido contrário destas vivências, acreditei que o Projeto de pesquisa com o viés lúdico e dinâmico do circo seria um contraponto adequado naquele espaço educativo, o qual foi proposto após diálogos acirrados com os alunos [...]”.
- “Superando as dificuldades naturais onde envolve sujeitos de diversas áreas com resistências a mudanças e a necessidade de sair da zona de conforto, fez-se da disciplina do Seminário Integrado um grande desafio juntamente [...]”.
- “Assim percebo que o ofício de professor vai além do “giz e lousa”, pois estávamos todos envolvidos num projeto que despertava sentimentos de alegria e acolhimento embasados na troca de saberes e comprometimentos relevantes para desenvolver um projeto [...]”.

- “[...] ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores”.
- “Vejo no conhecimento significativo a sua relevância no processo educativo, pois percebo que nas minhas práticas pedagógicas do projeto do circo, os conteúdos programáticos desenvolvidos através da interação de “uma cambalhota apoiado noutro colega” o ensino de “alavanca da Física” torna-se mais prazeroso e melhor compreensão”.
- “Para o educador não basta ser reflexivo é preciso dar sentido à reflexão. A reflexão é meio e instrumento para a melhoria do que é específico de sua profissão, que é construir sentido, impregnar de sentido cada ato da vida cotidiana, como a própria palavra “ensinar” significa”.

Algumas nuances de formação foram possíveis de serem destacadas a partir destes movimentos de leitura:

84. “Fiz parte das estatísticas de reprovação e evasão escolar”;
85. Professor provocador de criação/encantamento e conhecimento;
86. “Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores”;
87. Projeto;
88. Reflexão e sentido;
89. “O ofício de professor vai além do ‘giz e lousa’”;

O relato identificado como R19, por opção de sua autora, foi escrito seguindo o modelo de carta e traz a construção de uma professora de Química de um curso técnico de nível médio na modalidade integrado. A carta-relato aborda uma atividade de confecção de um experimento e o impacto de expectativa e felicidade dos estudantes com o lúdico, a troca e a aprendizagem de conceitos, o que confesso ter também me mobilizado, por curiosidade, a viver a prática do experimento em algum momento futuro. A partir das leituras foram destacadas as seguintes marcações de compreensão:

- “[...] sou vários sujeitos em um único corpo, mas gosto mesmo de me apresentar como Patrícia [...]”.
- “Embora acredite na importância do registro sistematizado e na necessidade de publicizar o que fazemos nas escolas, também sou pega pela correria do dia a dia e quando percebo, alguns anos se passaram e ainda continuo apenas com a vontade de dar a merecida atenção para registrar estas ações”.

- “Ao que me lembro, sempre gostei de trabalhar com o lúdico em sala de aula, tanto que minha monografia na Licenciatura foi sobre o uso de jogos nas aulas de Química”.
- “E isso é uma aprendizagem que levei algum tempo para construir”.
- “O processo de escrita inicial do texto, a leitura comentada do texto de uma colega, o diálogo com as sugestões recebidas e a reescrita do texto, foi fundamental. Colaborou para efetivar os pressupostos do CIRANDAR, uma vez que me senti de fato autora da minha prática ao buscar elementos que levassem a compreensão do que estou propondo e por quê. Também reforçou a importância da publicização do que fazemos na escola e da acolhida no compartilhar”.
- “Assim, termino esta carta com vontade renovada de investir cada vez mais na minha formação contínua”.

As nuances de formação destacadas a partir destas leituras foram:

90. Valorização do registro;
91. Carta (a escrita);
92. Publicização das ações desenvolvidas na escola;

O vigésimo relato, R20, foi construído por um estudante da pós-graduação e uma professora da educação superior e aborda a atuação do referido estudante em um curso de férias para professores da rede pública de ensino e estudantes do ensino médio. O relato também me permitiu compreender ainda mais sobre o processo de formação vivido, o qual transbordou para a minha leitura como um chamado à educação pela pesquisa ou a educação pela ciência. Abaixo apresento as marcações de compreensão que pude destacar:

- “Ler o relato da professora Maria do Carmo me fez pensar em como me tornei professor, que caminhos percorri para chegar até esta fase da minha vida. Sempre gostei de estar envolvido com as ações desenvolvidas pela escola. Participava de quase tudo”.
- “Já a participação em projetos envolvendo a educação/licenciatura me permitiram refletir mais sobre a minha atuação, me fizeram pensar nos sujeitos para quem eu estava elaborando uma atividade, por exemplo, e entender que o planejamento é de suma importância para a construção e execução de uma atividade. Pois algumas vezes não tive a clareza do que exatamente queria fazer ou do como executar uma determinada atividade”.

As nuances de formação produzidas a partir das leituras foram:

93. A presença da escola da infância e da adolescência em nossas memórias;
94. Importância do planejamento;
95. Educação pela pesquisa/educação pela ciência;

O relato identificado como R21 é a produção de uma professora de Biologia do Ensino Médio que participou dos trabalhos de um grupo de professores envolvidos no Pacto Nacional pelo Ensino Médio (PNEM), e que se assume formadora. As leituras me permitiram o apontamento das seguintes marcações de compreensão:

- “Mestre em Ciências Fisiológicas, bacharel e licenciada em Ciências Biológicas, sou formadora. Durante muito tempo me apresentei como professora e sempre dizia que o era por vocação, mas hoje repenso minha prática e me vejo de outro modo, mais que professorar oriento. Ao professor cabe o conhecimento a ser transmitido, mas hoje vivemos no mundo da informação, já não faz sentido transmitir conhecimento visto que ele está disponível a qualquer momento pelos mais diversos modos. Já o formador (na minha visão) ensina o caminho, mostra como chegar ao conhecimento, como alcançar o objetivo. Assim me vejo hoje, alguém que encaminha o outro, que o auxilia a ver seu próprio caminho. Não falo apenas dos estudantes, tenho muitos nas turmas de biologia Ensino Médio e de ciências EJA, mas falo também dos colegas de profissão, professores, com quem convivo e compartilho as angústias e dificuldades. Acho que precisamos fazer mais do que observar os problemas, às vezes a solução nem está tão distante”.
- “Reunir o grupo de professores não foi a tarefa mais árdua, difícil mesmo foi encontrar no fazer pedagógico a motivação para que cada um repensasse suas práticas”.
- “O fim de uma etapa me leva a refletir sobre a nossa capacidade de apropriação das coisas. Quanto dela ficou em mim? Iniciei essa formação em um momento de mudanças pessoais e profissionais, cheia de dúvidas quanto aos resultados. Estava em uma escola nova, com um bebê de sete meses, atendendo a um desafio que muitos recusaram, era um momento de muito estudo e dedicação onde por vezes o tempo me faltava, havia disposição... Mas tempo? Esse era raro”
- “Por isso me defini ao começo como formadora, professora era antes, mas após tantas mudanças aquela descrição merecia ser atualizada. Percebi que estamos

constantemente em formação, seja quando participamos de uma atividade, seja quando conduzimos uma aula, ou ainda quando nos colocamos na posição de ouvintes. Somos o resultado de nossa jornada e pra mim esses dez meses foram uma intensa jornada de reconstrução profissional”.

A partir das reflexões construídas pude destacar as nuances de formação abaixo:

96. Formação constante;

97. “Somos o resultado de nossa jornada”;

98. “Sou formadora”;

99. O professor e o tempo;

O vigésimo segundo relato, R22, foi construído por um professor de Química do Ensino Médio, onde analisa uma experiência em seu espaço da docência. Este relato trouxe apontamentos sobre a Roda de Conversa e o aprender com o outro, da mesma forma que me fez pensar novamente sobre a ideia da experiência na nossa prática profissional. A partir destas leituras foram possíveis destacar as seguintes marcações de compreensão:

- “Penso que nem sempre é muito simples fazer diferente dos anos anteriores, entretanto, não sou o mesmo professor do ano passado, pois tive outras vivências e novas experiências formativas. Portanto, se não sou mais o mesmo, por que minhas aulas devem ser?”
- “Durante segundo semestre de 2014 em que iniciei meus estudos de doutoramento, participei da experiência de formação em Roda de Conversa do Cirandar. Ali, na formação em Roda, estava construída uma preocupação com os pressupostos dos estudantes, sem a hierarquização professores-estudantes, e com a socialização de aprendizagens de sujeitos mais experientes com outros menos experientes. De início, sentia-me acuado e evitava ao máximo me expressar, pois imaginava que seria constantemente avaliado pelas professoras e pelos colegas. Contudo, percebi que havia o acolhimento possibilitado pela ideia de Comunidade Aprendiz (aquela que aprende a ser comunidade). Ao entrar na Roda, fui percebendo a relevância de algumas ações em sala de aula como: o acolhimento do outro, a escuta sensível e a necessidade de abertura ao compartilhamento das vivências para aprender e ensinar com o outro. Vi que era possível realizar um trabalho assim e fui “fisgado” por esse movimento de formação. Assim, trago alguns gerúndios expressos nos subtítulos desse texto

como um modo de ressaltar que há um movimento acontecendo e que tento me enredar nele buscando aprendizagem”.

- “Eu queria que eles aprendessem sobre a linguagem química a partir de uma necessidade, não de uma imposição. Isto é muito difícil quando apresentamos as ciências como um conhecimento pronto, inquestionável, inalcançável aos estudantes. E isto acontece, pois o estudo das coisas ainda é distante das coisas estudadas e, por isso, elas acabam sendo tratadas à distância”.
- “Entretanto, quero destacar alguns trechos que remetem ao aprender com o outro, em que percebo a influência do movimento de Roda de Conversa a partir do Cirandar”.
- “Entretanto, hoje imagino tantas outras coisas a serem trabalhadas com eles e que não tivemos tempo ou que, na época, não se mostraram tão importantes. Isto mostra uma limitação, a finitude do professor que iniciou achando que ia ensinar e se viu mais aprendiz do que mestre”.
- “Ressalto como outras possibilidades de aprender e ensinar o movimento de Roda de Conversa, o Cirandar na escola. Busquei tirar os trechos em que os estudantes agradecem a mim por trabalhar desta outra forma. Eu penso que este agradecimento é uma forma de dizer que eles querem ser mais ouvidos pelos professores e que eles também têm a nos ensinar. A Roda em que todos se veem olho no olho, todos são convidados a se expressar e cuja expressão é acolhida pelos integrantes se constitui em outra forma de aprender e ensinar com e a partir do outro. Parece-me que é uma busca por uma vida em sociedade de valorização das experiências e pressupostos de sujeitos com história e cultura próprias e que contribuem uns para as aprendizagens dos outros”.

A partir destas leituras e compreensões me foi possível apontar as seguintes nuances de formação:

100. Acolhimento da/na Comunidade Aprendente;
101. Se o ser humano muda e o professor, como tal, muda, por que suas aulas não podem mudar?
102. “Escuta sensível”;
103. Sujeitos mais ou menos experientes;
104. “Roda de Conversa, o Cirandar na escola”;
105. O outro, sua experiência e o aprender;
106. “Finitude do professor” – “mais aprendiz do que mestre”;

O relato aqui identificado como R23 foi escrito por uma professora de Geografia do Ensino Fundamental e Ensino Médio a partir das suas ações na supervisão em um grupo do PIBID Interdisciplinar. A partir das leituras foram possíveis os destaques das seguintes marcações de compreensão:

- “Foi então que conheci a professora Maria do Carmo Galiazzi e me apaixonei ainda mais pela educação e pela pessoa e a profissional que é, comprometida com a educação e os fazeres docentes”.
- “Desde então, sigo a professora onde posso, participando das atividades que envolvem formação e o dialogo das nossas praticas pedagógicas. Por esse motivo nomeie o titulo do meu relato “ encantamento”, pois até então me sentia angustiada, desanimada e um pouco frustrada com a minha atividade profissional. A partir do Cirandar comecei a perceber a importância e a diferença que faz em nossas vidas o compartilhar, o dialogar e o traçar ideias com os colegas que vivem os mesmos problemas de aprendizado e demais dilemas como nos. Entendo que assim conseguimos nos fortalecer e criar novas estratégias a partir da conversa e da experiência vivenciada por todos, podendo perceber a importância do nosso papel e dos nossos alunos na sociedade”.
- “Penso que a escola precisa se adequar a essa nova realidade, onde os currículos precisam dialogar mais com a realidade e o Cirandar me fez refletir sobre minha pratica, onde eu percebi a necessidade de dialogar entre os sujeitos e o currículo, possibilitando um espaço de troca de saberes”.
- “Participei do Cirandar 2012, 2013 e 2014 e agora em 2015 conjuntamente ao cirandar conquistei mais um espaço formativo quando ingressei no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) na Universidade do Rio Grande – FURG, no subprojeto Interdisciplinar coordenado pelo professor Moacir Langoni de Souza”.

Algumas nuances de formação foram possíveis de serem apontadas a partir destas compreensões:

107. Encantamento X angústia;

108. A importância da conversa com os colegas, a partir do Cirandar;

O vigésimo quarto relato, R24, foi escrito por um estudante da graduação em Geografia abordando atividades desenvolvidas junto ao PIBID em uma escola de Ensino Fundamental.

Ainda, o relato abrange a ação da saída de campo na Geografia e reflete a aprendizagem do estudante em formação. A partir destas leituras foi possível apontar as seguintes marcações de compreensão:

- “Eu sempre gostei de ir para a escola, embora muitas vezes não entendia muito bem por que existia tantas diferenças em um local destinado ao ensino e a sociabilização”.
- “Compartilhei que professores e escola fizeram parte de minha formação pessoal e social, assim como as desigualdades sociais e a falta de entendimento do meio vivido. Mesmo não tendo feito uma graduação, enquanto jovem, a sala de aula sempre fez parte da minha vida e hoje se apresenta durante a graduação. Mesmo com o passar dos anos ainda acredito que a educação é a única forma de compreender o sistema mundo e suas interações e influências no meio ambiente”.

Enquanto nuance de formação foi possível destacar:

109. A presença da sala de aula na vida;

110. Percepção das desigualdades e diferenças e crença na educação;

O texto identificado como R25 se trata de um relato de experiência de uma estudante da graduação em Pedagogia, atuante no PIBID, que narra desde a sua infância até o momento do relato, dialogando com a ação do brincar e a sua importância. É um texto que foca a experiência com a brincadeira no berçário a partir de um projeto desenvolvido no espaço do PIBID, dialogando e refletindo os movimentos formativos vividos. Desde as leituras foram possíveis destacar as seguintes marcações de compreensão:

- “Recordo que as tardes pareciam intermináveis, pois era o momento do sono que ou este que não chegava para acalmar um “corpo” que só queria brincar ou este que passava e dava lugar a dor no “corpo” que já estava cansado de ficar no chão duro e quando se manifestava ficava trancada em uma peça escura, tendo só uma fresta na madeira para olhar para rua. Posso ainda sentir a angústia e o medo de que algum animal aparecesse”.
- “Uma vez ciente do processo histórico que negou as vozes das crianças sujeitando as como sujeitos de reprodução ou mini adultos, percebo que ao longo da minha história só foi possível escrevê-la a partir do meu olhar de criança que assim como elas também se reconstruem no seu coletivo e nas interações com seus pares”.

- “O sentimento de infância que carrego comigo permite que eu rompa os percalços que me mantiveram por muito tempo afastada dos estudos”.

As nuances de formação que foram possíveis a partir das compreensões são:

111. O olhar da criança;

112. Sentimento de infância na formação de professores;

O vigésimo sexto relato, R26, foi construído por uma professora de Física do Ensino Médio a partir de um trabalho interdisciplinar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, bem como traz diversas reflexões sobre o processo autoformativo e a necessidade da formação permanente. A leitura e releitura deste texto me proporcionou uma importante reflexão sobre a ideia de isolamento que, por vezes, acabamos por viver em meio à docência, a qual por mais caracterizada que esteja enquanto uma profissão que demanda e envolve o coletivo, pode também estar calcada e vivida em práticas e momentos duramente solitários. Me coloquei pensando, intensamente, em minha prática profissional e em como eu a vivo. Da mesma forma foram possíveis destacar as seguintes marcações de compreensão:

- “Ao me aproximar das novas metodologias percebi que conhecer com maior profundidade uma turma é fundamental para que o trabalho docente seja construído de modo que ganhos na aprendizagem sejam uma realidade. Um aprendizado que se estenda para a vida de cada um dos envolvidos no processo educativo. Alunos e professora que aprendem”.
- “Ao assumir a abertura ao conhecer como uma necessidade para práticas inovadoras, assumo também a incompletude da minha docência. Uma professora sempre a se formar, que traz consigo a responsabilidade pela própria formação, com o sentimento de que a formação de qualquer professor não finda com a conclusão de qualquer curso de graduação, mas representa um continuum do aprender”.
- “A partilha dos saberes entre pares deve ser marcada em processos formativos docentes, tanto na formação inicial como continuada”.
- “No momento em que as contingências se apresentaram ao fazer docente quando necessitei de um laboratório de informática adequado às nossas necessidades e não o encontrei, a necessidade de reorientar minhas propostas de ensino de Física ficou evidente”.

- “Este pequeno recorte do cotidiano escolar mostra que a cultura do isolamento precisa ser quebrada no interior da escola através de ações para que trabalhos em cooperação e colaboração sejam promovidas”.
- “Como professores propomos trabalhos em colaboração para os alunos, mas nossas práticas ainda estão em isolamento dos nossos pares, e esta é uma realidade que precisa urgentemente ser mudada”.

As nuances de formação possíveis de serem percebidas foram:

113. “Incompletude da minha docência”;
114. Cooperação e colaboração no trabalho docente;
115. “Partilha dos saberes entre pares”;
116. Isolamento das práticas docentes;

O relato aqui nomeado de R27 foi construído por uma professora coordenadora do componente Seminário Integrado desde a sua experiência em uma escola pública estadual de Ensino Médio politécnico, com uma turma de 2º ano. No movimento de leituras foi possível destacar as seguintes marcações de compreensão:

- “Sou Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas; realizei Mestrado na área biológica, contudo, neste percurso de minha vida profissional, me direciono para a área da Educação, uma vez que a atividade docente faz parte de meu cotidiano desde a realização do Ensino Médio (cursei Habilitação Magistério), assim como procuro ser uma professora inovadora, conquistando a atenção dos alunos, apresentando aulas que vinculem os assuntos da disciplina aos conhecimentos cotidianos, especialmente aos que se referem às novas Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (TIC), buscando assim desenvolver aprendizagens significativas”.
- “A experiência como docente do componente SI confirma a elevada responsabilidade e flexibilidade necessárias ao professor para (re) formular diariamente sua proposta de ensino, a fim de se adequar à vivência do aluno e à realidade de cada ambiente escolar. O grande desafio é conquistar o educando e incentivá-lo a realizar uma pesquisa com autonomia. Para isso, precisamos avançar e muitas vezes retroceder em nossas propostas de aula, visto que o grupo de estudantes é composto por seres heterogêneos e que possuem seu determinado tempo para aprender e amadurecer”.

Da mesma forma, a partir do exercício instaurado nas leituras, trago como apontamento as seguintes nuances de formação:

117. Mudanças necessárias e contínuas no fazer docente;

118. A necessidade da relação com o cotidiano e de “aprendizagens significativas”;

O vigésimo oitavo e último relato estudado, R28, foi escrito por um professor da educação superior sobre o seu processo de constituição profissional. As marcações de compreensão destacadas foram:

- “[...] e assim a carpintaria do meu Pai ensinou-me a construir o mundo imediato e aquele que aguardava e se prestava no horizonte, como a educação e o desejo do ser educador [...]”.
- “[...] penso que, na longínqua condição de aprendiz de ser, que pensar-me educador revela-se, também, uma constante escrita deste ser que se faz, cotidiana e continuamente, a partir do ofício e das raízes e razões que constituem este exercício, tal como a carpintaria dos dois mestres e seus inícios longínquos na infância”.
- “[...] ser educador nos leva a pensar e projetar nossa prática em tantos outros movimentos quanto existirem possibilidades, transformando-a em práxis na reflexão/teorização do vivido que fazemos”.
- “[...] percebo quantos limites formativos já vivi e quantas possibilidades se abriram quando a incerteza foi assumida juntamente com a vontade de tentar, aprender e ser com os demais sujeitos dos processos educativos”.
- “Após a formatura, a pergunta: e agora? Superada pelo questionamento que brota quando se entra na sala de aula pela primeira vez como professor: o que eu faço com o que aprendi?”
- “Não há exercício de compreensão de um coletivo sem passar pela alçada da compreensão de si, instaurada no movimento de pensar e escrever sobre o que se vive e se produz no espaço de aprendizagem”.
- “A ressignificação no reencontro com a profissão e com as definições do sentido desta, a potencialidade da escrita narrativa na formação de educadores e a horizontalidade nas trocas de saberes revelaram que a linha densa e quase imperceptível que transmuta essas aprendizagens desloca-se sobre a incompletude do humano e da sua capacidade de produção de saberes, ou melhor, de leitura e interpretação destes e do mundo. Nesta compreensão, a

experiência do Cirandar junta-se para referendar a dinamicidade deste círculo de vivência, entrega, escrita e aprendizagem”.

- “A mesma ciranda que me colocou de mãos dadas com uma leitora crítica também me fez perceber que, a partir da escrita, o texto produzido já se conduzia por si só, levando minha autoria a vagar por (entre) mundos e, ao me reencontrar, tempos depois, me estranhar e estender novas leituras e escritas autorais e temporais. Saber-se interlocutor de uma gama infinita de possibilidades no campo da formação nos instiga a sonhar e buscar novas linhas e formas, novos cheiros e terras, velhos-novos olhares de se fazer educação e mundo. Neste movimento, vejo-me educador incompleto, mas caminhante... tal como os mestres da carpintaria, aprendendo tessituras”.

A partir destes movimentos pude destacar as seguintes nuances de formação:

119. Limites formativos, incertezas e o tentar;
120. Pensar-me educador é, também, escrever-me educador;
121. “O que eu faço com o que aprendi?”
122. Teorização do vivido;
123. Compreensão de si para a compreensão do coletivo;
124. Incompletude do humano e círculo de vivência;
125. Autoria que vaga, se estranha e se refaz.