

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

O DIÁRIO EM RODA, RODA EM MOVIMENTO:
FORMAR-SE AO FORMAR PROFESSORES NO PROEJA



Brincando de rodas e rodinhas - técnica mista, 80x96cm, 1968

Fonte: <http://www.eliheil.org.br/por/acervo/>

Cleiva Aguiar de Lima

**Rio Grande - RS
2011**



MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



Cleiva Aguiar de Lima

O DIÁRIO EM RODA, RODA EM MOVIMENTO:
FORMAR-SE AO FORMAR PROFESSORES NO PROEJA

Rio Grande - RS
2011

Cleiva Aguiar de Lima

O DIÁRIO EM RODA, RODA EM MOVIMENTO:
FORMAR-SE AO FORMAR PROFESSORES NO PROEJA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação Ambiental.

Linha de Pesquisa:

Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores

Orientadora:

Profa. Dra. Maria do Carmo Galiazzi

Coorientadora:

Profa. Dra. Ana Lúcia Souza de Freitas

Rio Grande - RS
2011

L732d Lima, Cleiva Aguiar de.

O diário em roda, roda em movimento: formar-se ao formar
professores no Proeja / Cleiva Aguiar de Lima – Rio Grande: FURG, 2011.

187f.

Orientadora: Prof^ª.Dr^ª. Maria do Carmo Galiuzzi

Co-orientadora: Prof^ª.Dr^ª.Ana Lúcia Souza de Freitas

Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental,
Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/RS, 2011.

Acompanha CD-ROM.

1. Educação ambiental. 2. Diário em roda. 3. Formação permanente.
4. Proeja. 5. Formação de professores I. Galiuzzi, Maria do Carmo. II.
Título.

CDU 504:37

Catálogo na fonte: Bibliotecária Alessandra de Lemos CRB10-1530

Cleiva Aguiar de Lima

O DIÁRIO EM RODA, RODA EM MOVIMENTO:
FORMAR-SE AO FORMAR PROFESSORES NO PROEJA

Tese aprovada como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação Ambiental, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande.

Rio Grande, 28 de março de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Danilo Romeu Streck – UNISINOS

Prof. Dr. Valdo Barcelos – UFSM

Prof^ª. Dr^ª. Maria Inês Copello Levy – FURG

Prof^ª. Dr^ª. Cleuza Sobral Dias – FURG

Prof^ª. Dr^ª. Maria do Carmo Galiazzi – FURG (Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Ana Lúcia Souza de Freitas – PUCRS (Coorientadora)

À minha mãe Norma (in memoriam)
porque me ensinou
a viver um dia de cada vez;
ao meu pai Delecyr,
pelo exemplo de fé,
otimismo e alegria.

AGRADECIMENTOS

À orientadora, Maria do Carmo Galiazzi, por me desafiar o tempo todo, impulsionando-me a percorrer caminhos que nem imaginava ser capaz! E por assumir comigo os princípios de formação nos quais acreditamos, com serenidade, entusiasmo e alegria.

À coorientadora, Ana Freitas, por me ensinar a desfrutar a vida em todos os momentos, em especial, por me apresentar às minhas teorias implícitas.

Aos pesquisadores doutores, Cleuza Dias, Danilo Streck, Maria Inês Levy e Valdo Barcelos, que carinhosamente acolheram o projeto e contribuíram de maneira singular para a qualificação desta Tese.

Aos professores da Roda do Curso e aos colegas da Roda dos Formadores: Adriano, Alexandre, Ana Laura, Loureiro, Sabrina, Saraçol e Patrícia que rodaram comigo nos percursos desta Tese. Obrigada, Ana Laura, Loureiro, Saraçol e Patrícia por mostrar comigo aos novos rodantes: André, Carol (obrigada não só pela poesia!), Márcia, Sergio e Viviani o quanto é bom assumir em Roda os desafios que se apresentam na Licenciatura.

Ao PPGEA pelo esforço de fazer formação de pesquisadores em Educação Ambiental e assim tornar mais complexa a compreensão da crise societária. E aos professores e colegas dessa turma do doutorado, em especial, Claudia, Chico e Vanessa. Com vocês foi possível reviver as alegrias de ser aluna.

Aos amigos da Roda de Terça e do CEAMECIM: Aline, Ana Laura, Claudia, Chico, Diana, Edi, Elisabeth, Fernanda, Jackson, Loureiro, Márcia, Marco Antônio, Moacir, Renata, Roque Moraes e Saraçol. Rodas que interagem e se completam em processos formativos.

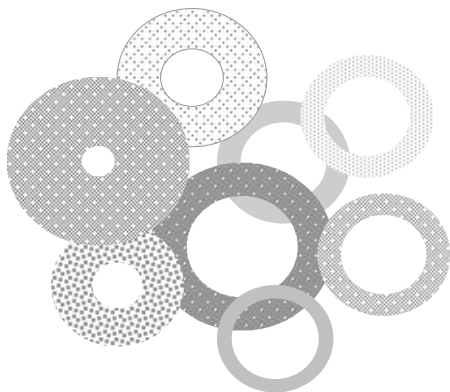
À Rita Nóbrega, amiga querida, que com sua alegria contagiante não descuidou da seriedade necessária na revisão deste texto.

Às amigas mais próximas, Luciana e Vanise, pois já doutoras, sabiam da importância de me proporcionarem conversas e brindes para além das discussões teóricas.

Aos colegas e direção do meu querido CTI por me acolherem mesmo “afastada” e possibilitarem que eu me sinta em casa no retorno para o agora Campus Rio Grande do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRS.

À Roda familiar: Nice, Renê, Thiago e Juliana; Kika, Juares e Pedro; Romilda, Zé, Diego e Rosi. Vocês me permitem viver bons momentos de descontração e alegria. Alegria multiplicada com a chegada do Pedro.

A RODA¹



Nos passos da roda de dança,
no círculo que movem e
(re)movem experiências,
Configura-se um ritual que é prenúncio da abertura
para abraçar, para acolher, para transformar...

Limites da dança, estranhamento dos passos em falso
Em giro, desencontros nos balanços in(tro)vertidos
O lá, por vezes, é acolá.

(Re)configuram-se coreografias
traços e enlaces desenhados no tempo...
Muros redescobrem-se, pontes
Obstáculos em travessias.

Convites lançados...
Música que apela, dança que surpreende.
No círculo rodante, os extremos não acham guarida
Desaloja-se a razão, o controle e a medição.
Bailarinos brincam com o incerto, com o incompleto, com o inconstante.
Permitem-se e descobrem-se em vida, em roda, em dança...

Passos individuais,
Movimentos coletivos...
Ousadia, coragem, inspiração.
Enfim, serão os ritmos em processo de invenção?

Na área criada e no espaço narrado,
Apresenta-se um palco irrestrito.
Nesse, todos são diretores, todos são bailarinos, todos são espectadores...

A roda tem direção,
mas desafia outros pares, ritmos e coreografias pra dançar por um "tempão".
A roda conquista(!)
E, por isso, convida a todos a reescrevem as suas,
e as nossas atuações, na dança
da história, da vida, no palco.

(CaroLírica)

¹ Poesia escrita por Caroline Anca, Pedagoga, Mestre em Educação Ambiental e Coordenadora Pedagógica do IFRS – Campus Rio Grande. Caroline enviou por *e-mail* essa poesia para os colegas da Roda da Licenciatura no ano de 2010. A opção de apresentá-la, com a autorização da colega, é mostrar o quanto estar em Roda é capaz de nos mobilizar. Além disso, reafirmar a importância do registro e da escrita conforme defendendo com esta Tese.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa sobre formação de formadores no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). A pesquisa foi desenvolvida com oito professores formadores em formação que se reuniam semanalmente no Campus Rio Grande do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) para planejar e executar um curso de formação continuada – Encontros Dialógicos com o PROEJA. Alguns pressupostos orientaram a pesquisa: a concepção freireana do homem e da mulher como seres inconclusos, portanto, em processo de construção e do registro como subsídio para a reflexão sobre a prática; a possibilidade de propostas de formação em Roda, a partir da qual, é possível exercitar o diálogo, a partilha, a escuta; a necessidade do professor assumir a escrita como um exercício para pensar na perspectiva de Galiazzi (2003) e Marques (2008). A Pesquisa Ação Participante foi construída no movimento da Roda dos Formadores com os professores, incluindo esta pesquisadora e envolveu uma ação e a participação dos sujeitos investigados, na perspectiva política de transformação como propõe Brandão (2003). O Diário em Roda foi, ao mesmo tempo, dispositivo de formação e de investigação. Dispositivo em movimento em que a mediação pedagógica, processo construído na Roda, orientou os rumos da escrita e dos registros. Com isso, o Diário configurou-se em três momentos: descrição da Roda, registro de como nos tornamos professores nessa Roda e elaboração de episódios com base nos encontros da Roda dos Formadores. A análise do Diário em Roda, realizada mediante a Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2007), possibilitou a produção de significados a partir da organização das unidades de significado e da emergência de categorias. Assim, a compreensão do processo investigado ocorreu num movimento recursivo de interpretação que permitiu perceber a necessidade do Diário em Roda ser pesquisado durante a sua elaboração. Ao mesmo tempo, a pesquisa aponta para a necessidade desse dispositivo formativo ser lido e problematizado em Roda, por meio da mediação pedagógica, para ampliar a compreensão da formação docente e da constituição de educadores ambientais. A Roda dos Formadores, entendida como um espaço coletivo e colaborativo constituiu-se num espaço de formação, potencializado pela leitura, pelo diálogo e pela escrita. Esse modo de formar-se ao formar, concebido como uma re(invenção) dos Círculos de Cultura (FREIRE, 2006b), propôs um modo de formação que rompe com estruturas tradicionais de formação permanente. Ao superar modelos individualistas e solitários, pressuposto da Educação Ambiental, a Roda vivenciou uma proposta formativa que valorizou o grupo, a parceria, a partilha, com o objetivo de construir coletivamente aprendizagens, sobre ser professor e formador, registradas em um Diário. A tese defendida é que escrever num Diário em Roda potencializa processos de formação docente porque possibilita a aprender a ser Roda ao aprender a elaborar o Diário, ao aprender o que registrar, ao aprender a formar-se em Roda e assim formar a Roda. Com tudo isso se aprende sobre o significado do Diário e, repito, a ser Roda.

Palavras-chave: Diário em Roda. Educação Ambiental. Formação Permanente. PROEJA. Registro. Roda.

ABSTRACT

This text reports a study on teacher education in a Brazilian program which aims at integrating professional education and elementary education for young adults and adults (PROEJA). It was carried out with eight teachers who had weekly meetings on the campus of the *Instituto Federal do Rio Grande do Sul* (IFRS) in Rio Grande, RS, to plan and implement a course in continuing education called Dialogic Meetings with PROEJA. The following presuppositions have guided this study: the Freirian concept of man and woman as incomplete beings, thus, in an ongoing construction process and of records as tools for reflection on practices; the possibility of proposals for teacher education in a Wheel, which leads to dialogue, sharing and listening; and the need the teacher has to take on writing as an exercise to think according to Galiazzi's (2003) and Marques' (2008) perspectives. This research was characterized as a participatory action-research and constructed in the Education Wheels with the teachers and myself. It meant the participation of the subjects under investigation in the political perspective of transformation proposed by Brandão (2003). The Diary in a Wheel was a device for education and investigation, as well. Pedagogical mediation, a process that was constructed in the Wheel, guided writing. The Diary was made in three phases: the description of the Wheel, records regarding how we become teachers in this Wheel and episodes based on the meetings of the Education Wheel. The analysis of the Diary in the Wheel was carried out by applying Moraes and Galiazzi's Textual Discursive Analysis (2007). It enabled me to produce meanings based on the organization of units of meaning and the emergence of categories. Therefore, the comprehension of the process under investigation occurred in a recursive interpretation moment which enabled me to perceive that the Diary in the Wheel needed to be investigated during its elaboration. Likewise, the research shows that this device must be read and problematized in the Wheel through pedagogical mediation in order to broaden the comprehension of teacher education and the constitution of environmental educators. The Education Wheel is a collective and collaborative space which becomes an educational space triggered by readings, dialogues and writings. This way of educating yourself while educating others, which was proposed as a (re)invention of Cultural Circles (FREIRE, 2006b), suggested a new way for teacher education that eliminates traditional structures in continuing education. By discharging individual and solitary models, a presupposition of Environmental Education, the Wheel experienced a proposal that enhanced the group, partnership and sharing with the objective of constructing collective learning – recorded in a Diary - about being a teacher. I have defended that writing a Diary triggers teacher education processes since it enables us to learn how to be a Wheel while we learn to write a Diary, learn what to record and learn to develop in the Wheel; thus, constructing the Wheel. Therefore, we learn about the meaning of the Diary and how to become a Wheel.

Key words: Diaries in the Wheel. Environmental Education. Continuing Teacher Education. Records. Wheel. *PROEJA*.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 DE SI PARA AS RODAS: PERCURSOS DA PROFESSORA PESQUISADORA ...	19
2.1 Do caminhar para si a caminhar com os outros num processo de formação permanente	20
2.2 Educação de Jovens e Adultos: encontro, diálogos, movimentos	34
2.3 A implantação do PROEJA no Campus Rio Grande do IFRS	38
2.4 O que o PROEJA me ensinou	48
2.5 Nesse contexto tornei-me quem estou sendo, e agora?	52
3 A RODA DO FORMAR TORNA-SE RODA DO FORMAR-SE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROEJA	54
3.1. A inconclusão e a incompletude do ser humano: pressupostos para a formação permanente	56
3.2. A formação de professores na educação profissional: algumas considerações	61
3.3. Configurando a roda de formação no diálogo com os Círculos de Cultura	67
4 O DIÁRIO EM RODA: O REGISTRO MEDIADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	88
4.1 O papel da escrita na formação permanente de professores	89
4.2 O diário como possibilidade de registro	100
4.3 O Diário em Roda na Roda em movimento	105
4.4 A mediação pedagógica no Diário: processo construído no movimento da Roda ..	111
5 PERCURSOS METODOLÓGICOS	119
5.1 Contexto da Pesquisa	127
5.2 Procedimentos da Pesquisa	129
6 COMO O ESCREVER POTENCIALIZA PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE? AS APRENDIZAGENS NO FAZER O DIÁRIO EM RODA	142
6.1 Possibilita aprender a elaboração do Diário em Roda	144
6.2 Possibilita aprender a registrar o planejamento e a ação da Roda	153
6.3 Possibilita aprender a formar-se em Roda	159
6.4 Possibilita aprender o significado do Diário em Roda	169
7 MOMENTO DE ANUNCIAR	173
8 REFERÊNCIAS	178
ANEXO - Diário em Roda da Roda dos Formadores	187

1 INTRODUÇÃO

*Passos individuais,
Movimentos coletivos...
Ousadia, coragem, inspiração.
Enfim, serão os ritmos em
processo de invenção?*
Caroline Ança

Início pelo título. Sua escrita também se movimentou no movimento desta Tese. **O Diário em Roda, Roda em movimento: formar-se ao formar professores no PROEJA** indica a Tese em movimento. Roda que roda e que ao rodar construiu os percursos desta pesquisa e os percursos trilhados por um grupo de professores formadores no qual me incluo. O Diário em Roda constitui-se num dispositivo formativo que por meio do registro escrito potencializou e pode ainda potencializar a formação de professores. Essa é a tese defendida: escrever num Diário em Roda potencializa processos de formação docente porque possibilita aprender a ser Roda. E se aprende a ser Roda ao aprender como elaborar o Diário em Roda, ao aprender o que registrar, ao aprender a formar-se em Roda e ainda ao aprender sobre o significado do registro e com isso do Diário em Roda.

Tese em movimento. Pesquisa em movimento, professores em movimento... Pessoas num movimento de um “vir a ser” num “estar sendo” com uma opção política, epistemológica e metodológica – transformação de práticas de formação permanente num processo de formar-se ao formar. E isso indica os percursos trilhados por esta Roda, em passos individuais, movimentos coletivos...

Ao considerar a formação de professores na Educação Profissional, afirmo com base na minha experiência empírica, que se trata de um processo geralmente pautado pelo aprimoramento científico e tecnológico e por atitudes solitárias que repetem o modelo de uma sociedade hierárquica, individualista e egocêntrica. Diante disso, a Educação Ambiental (EA) ao questionar, entre outros aspectos, as relações entre a sociedade e a natureza fornece subsídios para a compreensão de como essas relações ocorreram no percurso histórico da humanidade. Assim, ao problematizar essas relações, a EA contribui para o entendimento da necessária busca de alternativas para as transformações requeridas pela sociedade atual com vistas a superar o individualismo.

Ao buscar romper com a individualidade que aliena e na procura de uma alternativa inédito-viável² (FREIRE, 2005, 2006c), discutimos em Roda de Orientação³, uma proposta de

² Conceito assumido na perspectiva explicitada por Ana Freire (2006c) na nota de número 1 da obra *Pedagogia da Esperança*, a saber: “Esse “inédito-viável” é, pois, em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora que pode passar pela teoria da ação dialógica de Freire

vivenciar a Formação em Roda, em uma Roda de Formação, com o Outro⁴ e com a escrita em Roda em um Diário. Este concebido como um dispositivo de formação e de investigação. Ainda, um importante instrumento para aprender o gosto de escrever e com isso de registrar.

Escrever, registrar, anotar para lembrar e para refletir. Registro em movimento. Registro que envolveu uma escrita descritiva, crítica e criativa como suporte para a reflexão individual e coletiva. Em Roda. Roda que, ao construir o Diário foi construída por ele, num processo imbricado de formação que se constituiu em uma re(invenção) dos Círculos de Cultura (FREIRE, 2006d), cuja sincronia está na ruptura com modelos tradicionais dos processos de ensinar e aprender, nos quais ainda é comum a ênfase em uma educação bancária (FREIRE, 2005). Ruptura necessária para que a educação assuma uma perspectiva integradora, crítica e transformadora como aponta Loureiro (2004b), fundamental para a transformação do modelo societário vigente.

Assim, na partilha, com amorosidade⁵, respeito, diálogo, conflitos, desafios, superações, dúvidas e certezas vivenciamos uma experiência formativa, parte de uma Roda de Formação Permanente – a Roda dos Formadores. Roda constituída por um grupo de professores pesquisadores que construíram juntos e em parceria esta pesquisa. Roda que se movimentou. Pesquisa em movimento.

Ação em movimento. Agir participado, partilhado e refletido. Nesse movimento, a mim coube assumir a diretividade da Roda e da elaboração desta Tese, mas não estive, nem estou só. Muitos me constituem nessa caminhada. Nessa Roda, rodamos com um rumo, EM um movimento recursivo – idas e vindas – saltos, mudanças de postura e do modo de perceber o trabalho coletivo e o registro. Trabalho árduo, às vezes, muito gratificante quase sempre. Difícil, complicado, mas fundamental para complexificar os conhecimentos de cada um sobre ser formador, ser pesquisador e ser professor. Em especial no Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). E tudo isso está registrado no Diário em Roda e pode ser retomado e problematizado. E nisso reside uma das importâncias do registro.

ou, evidentemente, porque não necessariamente só pela dele, por outra que pretenda os mesmos fins. O “inérito-viável” é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade” (p. 206-7. Grifo da autora).

³ Denomino Rodas de Orientação os encontros com minha orientadora que se constituíam Rodas no sentido atribuído nesta Tese.

⁴ A grafia com letra maiúscula objetiva chamar a atenção para a importância do Outro como um sujeito singular.

⁵ Fernandes explicita o verbete amorosidade no Dicionário Paulo Freire (2010, p. 37): “Amorosidade na visão freiriana é vida, vida com pessoas [...]. Condição assentada na centralidade da possibilidade dialógica, que exige o amor e a confiança [...]”.

O PROEJA é um programa inédito e recente que pressupõe a união de três campos distintos e que não dialogavam entre si. Assim uma nova relação se instaurou entre a Educação Profissional, a Educação Básica e a Educação de Jovens e Adultos em uma articulação que contou com o apoio do proponente desse Programa – o Governo Federal que no bojo das inúmeras inovações propostas para a Educação Profissional, estimulou a organização e execução de cursos de formação continuada. E esse foi um dos suportes dessa Roda de Formadores – uma chamada pública para organização de um curso. Isso gerou uma Roda de Formação construída coletivamente: o Curso Encontros Dialógicos com o PROEJA, constituído de outras Rodas.

Roda de Formação Permanente de Professores que assumiu a perspectiva antropológica de Freire (2005, 2006a, 2007a, 2008b): a inconclusão do ser humano, que mobiliza homens e mulheres para uma constante busca. E com isso, anuncia a importância da formação permanente, num “estar sendo”, em processo com os Outros. Roda que assumiu além do diálogo, o exercício da escrita como modo de pensar (GALIAZZI, 2003; MARQUES, 2008), que assumiu o registro como subsídio para a reflexão e como possibilidade de cada um assumir a autoria.

Portanto, destaco desde logo por que assumo a primeira pessoa⁶ na escrita desta Tese. Porque assumo a autoria. Autoria construída por mim, com os Outros, teóricos e colegas pesquisadores, responsáveis junto comigo por quem estou sendo. Assim, ao entender melhor a escrita em processo, me arrisco na aventura de escrever. Assumo a escrita que além de explicitar as aprendizagens construídas coletivamente, me revela. Por isso, corro riscos e entre eles, o de, ao me revelar, me encontrar com alguém diferente do que penso que estou sendo. Mas é um risco calculado, pois a partir de inúmeros diálogos, com os pesquisadores da banca, com as pesquisadoras orientadoras, com os colegas professores da Roda e também pesquisadores, essa compreensão de mim, me faz perceber que pertenço a um coletivo. Ou a uma Roda? Seriam Rodas?

Sim, Rodas de professores em formação, educadores ambientais, pesquisadores e formadores. Nessas Rodas assumimos posturas e características evidenciadas por nosso modo de ensinar e aprender, de entender a formação permanente, de entender o significado da escrita, do registro e de um Diário em Roda que explicito ao longo desta Tese.

Nessa perspectiva, a elaboração do Diário em Roda, entendido como dispositivo de formação, levou em conta a possibilidade de a escrita ser reveladora das teorias sobre o ser

⁶ Porém, em alguns momentos, julgo necessário recorrer à primeira pessoa do plural, para salientar as escolhas e aprendizagens construídas, com os Outros, nas Rodas.

professor ao possibilitar a explicitação dos modos de pensar e agir. E disso decorre a questão de pesquisa: **Como a escrita em Roda favorece o processo de formação permanente de professores?** Em decorrência disso, com base no Diário em Roda, foi possível elaborar outras questões: Como se elabora um Diário em Roda? O que registrar sobre o planejamento e a ação da Roda? Como os formadores registram o aprender a formar-se em Roda? Qual o significado do Diário em Roda?

As respostas a essas questões foram construídas no movimento da pesquisa. Movimento que resultou na presente Tese, organizada em sete capítulos considerando a introdução. No capítulo dois intitulado: **De si para as rodas: percursos da professora pesquisadora** apresento minha trajetória acadêmica e profissional. A afirmação no título do primeiro item: *do caminhar para si a caminhar com os outros num processo de formação permanente* indica que o entendimento da importância do coletivo foi construído no meu percurso discente e ao longo de mais de vinte anos de docência. Nesse percurso, encontrei a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da implantação do PROEJA no Campus Rio Grande⁷ e que me levou a algumas incursões teóricas sobre o tema.

Nesse novo contexto, o PROEJA me ensinou muito e ampliei a compreensão acerca da docência e dos processos de ensinar e aprender com jovens e adultos. Sobretudo percebi que ser professora da EJA significa aprender sempre e ser capaz de proporcionar aos alunos, com eles, condições de compreender que a complexidade da existência extrapola o limite do nosso entendimento. Com isso, me tornei o que estou sendo e diante da assunção de minha incompletude, fui com Outros buscar respostas para minhas inquietações. Dessas, como proporcionar ao professor meios para que descubra a importância da escrita e da possibilidade que tem de construir conhecimentos sobre o ensino, a partir de sua experiência registrada e refletida. Experiência que necessita ser partilhada e problematizada por meio da mediação pedagógica em espaços/tempos coletivos de formação permanente.

No terceiro capítulo intitulado: **a Roda do formar torna-se Roda do formar-se: formação de educadores no PROEJA** apresento uma breve discussão sobre os pressupostos assumidos na formação permanente de professores. A proposta de formação permanente defendida fundamentou-se na perspectiva freireana da inconclusão e da incompletude, que ao entender o ser humano como inconcluso e que se faz à medida que existe, ou como escreve muitas vezes “está sendo”, aponta para a necessidade de processos de formação permanente.

⁷ Denominação atual do Colégio Técnico Industrial Professor Mario Alquati, que era vinculado à FURG e foi incorporado ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS mediante Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Bem como, para a necessidade de o professor refletir sobre sua prática a partir do registro dessa prática.

Ao discutir a inconclusão do ser humano nessa perspectiva como um pressuposto para a formação permanente, assumo o entendimento desse processo como condição inalienável da docência. Somos seres em construção, num mundo em movimento, em que o conhecimento não é estático. Isso requer a compreensão de que a formação permanente se dá em processo em que movidos pela curiosidade epistemológica (FREIRE, 2003, 2006a) nos mobilizamos para a busca de ser mais. Ser mais com o Outro que nos ajuda a superar nossa incompletude.

Ao considerar a formação de professores num contexto específico, discuto a partir da minha inserção na Educação Profissional, algumas constatações como a valorização dos saberes específicos da área tecnológica em detrimento dos conhecimentos pedagógicos. Nesse caso, a formação permanente é entendida como um aprimoramento individual que pouco contribui para complexificar as discussões sobre os processos de ensinar e aprender da escola como um todo.

Com base nos pressupostos assumidos, entendo que a formação permanente precisa ocorrer no coletivo e pressupõe a organização de espaços/tempos que oportunizem discussões e debates acerca dos fazeres pedagógicos. Assim, discuto a organização de uma Roda de Formação Permanente de professores como (re)configuração ou reinvenção dos Círculos de Cultura propostos por Freire (2006b). Uma Roda como espaço/tempo de formação que pressupõe o diálogo e o registro, que pode ser ampliada por Rodas de Formação em Rede como propõe Souza (2010). Roda, discutida na perspectiva de Warschauer (2001, 2002) cujo significado pedagógico esteja para além de sua organização em círculo e pressupõe o diálogo, o olhar no olho, o falar, o ouvir e o silenciar. E, além disso, a proposição e adoção de ações cabíveis em determinado espaço pedagógico com base no diálogo que assume e respeita as diferenças individuais.

Uma Roda dos Formadores que forma-se ao formar. Ainda nesse capítulo, apresento a Roda dos Formadores, parte da Roda de Formação do Curso Encontros Dialógicos com o PROEJA constituída no imbricamento da Roda dos Cursistas, da Roda dos Encontros Presenciais e da Roda da Plataforma *Moodle*⁸.

O Diário em Roda: o registro mediado na formação de professores é apresentado no quarto capítulo. Para tanto, discuto o papel da escrita na formação permanente de professores. O diário como possibilidade de registro é assumido como fundamental na

⁸ Software livre disponível em um ambiente virtual de aprendizagem utilizado para as atividades de Educação a Distância.

formação, na qual as aprendizagens podem ser potencializadas pela escrita, pelo registro em um Diário em Roda. Este, além de ser um instrumento para subsidiar a reflexão sobre a prática de forma individual, pode se tornar um instrumento que possibilita a partilha das aprendizagens e a atribuição de sentidos e significados dos momentos de formação vivenciados junto. Com base nesses pressupostos, apresento o Diário em Roda na Roda em movimento e mostro como o Diário se configurou em três momentos diferentes a partir da mediação pedagógica – um processo construído no movimento da Roda. Com isso, o Diário descreveu a Roda, explicitou as aprendizagens sobre como nos tornamos professores nessa Roda e narrou a Roda dos Formadores a partir da elaboração de episódios.

No capítulo quinto, apresento os **Percursos Metodológicos**. Assumir a investigação como uma Pesquisa Qualitativa na perspectiva política da transformação (BRANDÃO, 2003), pressupõe considerar que a pesquisa deve acontecer com os sujeitos investigados e não sobre ou para eles, com vistas a transformar uma realidade. Nesse sentido houve uma **ação** e a **participação** de todos os envolvidos na Roda dos Formadores, o que me inclui. Apesar da pouca preocupação em rotular a pesquisa realizada, houve uma aproximação teórica com alguns referenciais da Pesquisa Ação (BRANDÃO, 2003; TRIPP, 2005; PIMENTA, GHEDIN, FRANCO, 2006; PIMENTA e FRANCO, 2008; THIOLLENT, 2009) e da Pesquisa Participante (BRANDÃO, 2003; BRANDÃO e STRECK, 2006), a fim de possibilitar uma melhor compreensão do que foi realizado.

Assim, a pesquisa realizada foi assumida como uma Pesquisa Ação Participante. Pesquisa que faz parte das ações do CEAMECIM⁹, cujos pesquisadores investigam o contexto imediato no qual estão envolvidos. Investigações nas quais os resultados obtidos, a partir de ações desenvolvidas com os sujeitos investigados já são inseridos em ações dos integrantes dessa Roda. Desse modo, as pesquisas assumidas em movimentos recursivos complexificam o entendimento a respeito da formação de professores e pesquisadores do CEAMECIM.

Assim como nessas pesquisas, a abordagem de análise escolhida corresponde a Análise Textual Discursiva – ATD (MORAES e GALIAZZI, 2007). Isso vincula-se à possibilidade de, pelo aprofundamento nos dados, produzir novos significados sobre os registros que constituem o *corpus* da pesquisa. Com a ATD, a busca, a partir da análise das informações construídas, é pela emergência de categorias. Estas permitem a construção de conhecimentos sobre o tema investigado. Nesse capítulo, ao tratar do contexto da pesquisa, mostro que as inovações na Educação Profissional geraram demandas de formação. Na

⁹ Grupo de pesquisa/formação: Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental, Ciências e Matemática. Para maiores detalhes desse grupo de pesquisa, sugiro a leitura do artigo de Galiazzi e Schmidt (2009).

sequência, apresento os procedimentos da pesquisa que envolveram durante todo o percurso diversas incursões teóricas e a produção das informações que constituíram o *corpus* da pesquisa. Além disso, apresento o percurso da análise das informações produzidas, explicitando como realizei a ATD.

No capítulo sexto, intitulado **Como o escrever potencializa processos de formação docente? As aprendizagens no fazer o Diário em Roda** são apresentados os resultados da análise das informações. Com base na ATD, é possível compreender como escrever num Diário em Roda potencializa processos de formação docente. Logo, o Diário em Roda, portador das informações produzidas pelos professores da Roda dos Formadores e dispositivo analisado explicitou as aprendizagens construídas em Roda e registradas. Aprendizagens relacionadas com a elaboração do Diário em Roda; o registro do planejamento e da ação da Roda; o registro do aprender a formar-se em Roda e o significado do Diário em Roda.

Por fim, no capítulo sete, intitulado **Momento de anunciar** apresento uma retomada e uma síntese dos principais argumentos construídos com base na investigação realizada e faço algumas proposições. Dentre elas, a necessidade de espaços/tempos de formação permanente de professores no ambiente escolar. Espaços/tempos assumidos como Rodas de Formação em que o registro em um Diário em Roda seja um dos dispositivos escolhidos para ampliar o diálogo e as partilhas sobre os saberes pedagógicos de cada professor. Dessa forma, a assunção da escrita, individual ou coletivamente se constitua num modo de construir conhecimentos sobre a docência. Além disso, é fundamental considerar a importância da mediação pedagógica que além de estar vinculada à elaboração do Diário em Roda possa, a partir dele, problematizar os aspectos registrados. Os registros devem ser orientados no sentido de superar o caráter descritivo pela assunção de uma escrita mais criativa, que pode ser realizada por meio de episódios¹⁰. Episódios que narrem os encontros da Roda de Formação a partir do que *me* aconteceu e com isso forneçam subsídios para problematizar os saberes docentes e, ao mesmo tempo, possibilitar a reflexão tanto para quem o escreveu, quanto para quem o ler.

¹⁰ “[...] Um episódio é uma parte de uma sequência de um corpo de trabalho, semelhante a um capítulo de um livro. [...] (WIKIPEDIA). [...] Fato, acontecimento (AURELIO *ONLINE*).” Definição de Episódio que consta no Diário em Roda, a partir da busca de Salete.

**2 DE SI PARA AS RODAS:
PERCURSOS DA PROFESSORA PESQUISADORA**

*Nunca vai ser calma
isso que chamo de vida minha.
Essa vida inesperada,
cheia de surpresa,
de partidas,
e muitas chegadas ...
Valdo Barcelos*

Toda tese traz consigo um pesquisador, um ou mais orientadores... E essas pessoas têm histórias. Histórias que se cruzam, que se encontram, que conversam, também por meio do ambiente virtual. Todas elas são importantes, entretanto, vou contar aqui a minha história (ou parte dela) enquanto aluna, professora, pesquisadora e educadora ambiental e mais recentemente como formadora.

Apresento, neste capítulo, aspectos do tema que permeiam esta pesquisa, os quais têm me ocupado nos últimos tempos e por meio destes busco indicar os caminhos percorridos. Narro o percurso do meu ser professora, educadora ambiental, do meu encontro com a EJA, a partir do PROEJA. Percurso com descobertas, encontros, desencontros e reencontros. Deste, destaco o mais importante: perceber a teoria que fundamenta minha prática respaldada num admirável educador brasileiro, reconhecido mundialmente – Paulo Freire. E embora tenha me encontrado recentemente com a teorização sobre as Rodas, penso que de alguma forma, eram também Rodas ou Círculos, muitos dos diferentes espaços/tempos formativos¹¹ dos quais participei até hoje. Apresento minha trajetória profissional e acadêmica na qual me tornei professora, pesquisadora e formadora. Trajetória que iniciou com percursos individuais, mas que agora são coletivos e que foi decisiva para construir esta Tese.

2.1 DO CAMINHAR PARA SI A CAMINHAR COM OS OUTROS NUM PROCESSO DE FORMAÇÃO PERMANENTE

Desde o início da minha formação até os dias de hoje percorri, com Outros, uma trajetória que compõe a história de uma vida inesperada, cheia de surpresa, de partidas e

¹¹ Souza (2010) ao tratar da formação de professores na sua Tese intitulada Histórias de constituição e ambientalização de professores de química em rodas de formação em rede: Colcha de Retalhos Tecida em Partilhas (d)e Narrativas, apresenta as rodas de formação em rede, muitas das quais tomei parte enquanto professora de Ciências nos diversos processos de formação dos quais participei. Assim, os espaços formativos a que faço referência como o SAMECI, o Mirar e o CEAMECIM podem ser melhor compreendidos a partir da Tese desse colega.

muitas chegadas, como diz o poema referido na epígrafe. Trajetória encharcada de processos coletivos de formação permanente. Processos iniciados ainda na época do segundo grau, em cursos com atividades experimentais de Física, Química e Biologia aos sábados à tarde, que determinaram a minha escolha pelas Ciências Biológicas. Processos que continuaram depois da formatura, intensificados a partir de 1991, quando participei de um projeto desenvolvido no CEAMECIM¹² que propunha a dinamização do ensino de Ciências, no qual já comecei a vislumbrar a perspectiva do coletivo na minha formação.

Nessa trajetória, as experiências foram inúmeras e a motivação inicial era aprender mais ao continuar estudando temas relacionados especialmente à Biologia. No começo da minha formação permanente, talvez a entendesse como algo pessoal, individual e por isso me empenhava em participar de inúmeros eventos. Acreditava que quanto mais cursos eu pudesse realizar e quanto mais palestras eu assistisse, mais preparada estaria para exercer a docência. Nesse momento, reconheço nessa visão uma postura individualista, superada pela aposta no coletivo que faço atualmente.

Sem negar a importância de processos individuais, entendo que a formação envolve o coletivo e além do conteúdo disciplinar específico, os saberes pedagógicos que incluem os saberes de prática. Percebo, agora, que minha formação se fez e se faz no coletivo, nas implicações mútuas, no compartilhar dúvidas, saberes e fazeres. Talvez tão importante quanto ouvir, tenha sido a possibilidade de dialogar sobre os fazeres docentes. E reconheço nisso, as aprendizagens com as colegas professoras, quando discutíamos sobre a sala de aula e a escola nos eventos dos quais participava.

Atualmente, entendo a formação enquanto processo e em sincronia entre e ação e a reflexão sobre a prática. Desse modo, mais do que obter informações a respeito do fazer pedagógico, julgo importante o questionamento acerca de “o quê, por que e como fazer”. Como afirma Freire (2007a, p.39) “na formação permanente de professores o momento fundamental é o de reflexão crítica sobre a prática”. A formação constitui-se num processo complexo que envolve conhecimentos teóricos e práticos, e embora significada por cada indivíduo, é potencializada por espaços/tempos coletivos.

Destaco, além disso, meu gosto pela docência, presente desde quando iniciei a carreira como professora em uma quinta série do ensino fundamental. Quiçá antes, quando as aulas na graduação já me motivavam a entender o processo educativo na interação do conteúdo específico com seus desdobramentos na sala de aula. cursar a licenciatura me proporcionou

¹² Nessa época, Centro de Apoio à Melhoria do Ensino de Ciências e Matemática.

um conhecimento teórico, mas fui me constituindo professora principalmente na escola, por meio dos diálogos com alunos e colegas professores, e ao superar diferentes obstáculos, hoje, reconhecidos como fundamentais para compor minha identidade profissional.

A escolha pela Licenciatura em Ciências ocorreu em virtude da minha curiosidade pelos temas relacionados à Biologia, do desejo de aprofundar os aspectos estudados no Curso Auxiliar de Nutrição e Dietética, no segundo grau. Não lembro precisamente quando me decidi pela docência, mas recordo que quando criança gostava de brincar de professora e lecionar para alunos, muitas vezes, imaginários.

Tanto na família do meu pai, originário do campo, quanto na numerosa família da minha mãe, cujos pais se encontraram no Brasil, vindos de Portugal, não havia professores. Minha escolha foi influenciada pelo fato de ouvir de meus pais o quanto trabalhar no campo e na fábrica eram atividades cansativas, pouco valorizadas, agravadas pelo frio, chuva ou calor excessivo a que estavam submetidos. Então, mesmo sem ter referência sobre a docência na família, como aluna, sabia que nessa atividade eu não estaria repetindo as dificuldades enfrentadas por meus pais.

Cursar Licenciatura em Ciências foi a aproximação real com a docência, continuada com a Licenciatura Plena em Biologia, outro lugar de enriquecimento com conhecimentos específicos e pedagógicos. A monitoria¹³ na disciplina Instrumentação para o Ensino de Ciências me levou a atuar no SAMECI¹⁴. Aprendi muito com a organização de material biológico e bibliográfico e com a preparação das aulas.

Na Licenciatura em Biologia, as experiências com o estágio e com a pesquisa reafirmaram minha escolha profissional. O estágio, para alunos do Ensino Médio, foi realizado por meio de um curso, desenvolvido por duplas de estagiárias. Entender os mecanismos pelos quais os seres vivos se organizavam para sobreviver no Ecossistema Costeiro e conhecer melhor meu entorno era fascinante.

Ainda na graduação, para obtenção do título de bióloga, experimentei a investigação científica. A monografia envolveu uma pesquisa em todas as creches¹⁵ de Rio Grande para verificar o peso e a estatura das crianças com idade entre zero e seis anos. Com a pesquisa, concluí que, em virtude da alimentação nas creches ser bastante semelhante, não havia diferença significativa em tais medidas antropométricas, considerando os parâmetros do Ministério de Saúde na época.

¹³ Recordo do primeiro pagamento, meio salário mínimo, com o qual comprei um sapato para meu pai – época de dificuldades financeiras em casa.

¹⁴ Serviço de Apoio à Melhoria do Ensino de Ciências – atualmente CEAMECIM.

¹⁵ Atualmente são chamadas Escolas de Educação Infantil.

Essas experiências: a monitoria, o estágio e a pesquisa possibilitaram vivenciar minha formação em diferentes perspectivas. Estar com minha colega, no preparo das atividades do estágio e no trabalho de campo foi uma maneira de perceber a importância da parceria.

A formatura, em 1988, foi seguida do primeiro emprego – lecionar Matemática e Ensino Religioso em uma escola particular. Nessa escola, havia investimento em processos de formação permanente e uma proposta pedagógica pautada pela valorização do aluno, com destaque para conhecê-lo. Nesse emprego, iniciei a docência e, ao mesmo tempo, a formação permanente, a partir das reuniões pedagógicas. Tudo era novo e procurava estar atenta para encontrar o caminho, porque me sentia perdida, sem saber bem o que me esperava a cada dia, nem como agir. Em sala de aula, a inexperiência, a pouca idade e a alegria sentida por estar lecionando, faziam-me ter dificuldade com os alunos mais agitados. Buscar estratégias para manter a disciplina era um desafio e tanto. Tornar as aulas atraentes para crianças da quinta série exigia tarefas diversificadas. Preparar aulas de disciplinas distantes da Biologia constituiu-se em outro grande desafio, e me tomava muito tempo.

Nesse contexto, a organização da escola, a exigência quanto ao cumprimento dos horários e da postura a ser adotada diante dos alunos foram importantes para me orientar no início. Não sabia bem o que poderia fazer, mas sabia o que não podia e nisso ia inventando meu jeito de ser professora.

Um ano e meio depois, em 1989, após aprovação em concurso público estadual, pedi demissão desse emprego e assumi como professora de Biologia no Ensino Médio e de Ciências no Ensino Fundamental, ao mesmo tempo. Embora tenha atingido meu objetivo – ser professora de Ciências e Biologia – essa foi uma mudança muito brusca, no meio do ano. Assumir quarenta horas semanais, com três disciplinas e sete turmas, em duas escolas diferentes, tornou-se complicado. Era muita novidade: os alunos, as escolas, os colegas, os deslocamentos, os horários, enfim, uma transformação enorme na minha rotina.

Além disso, o conteúdo conceitual era novidade, cuja apropriação aconteceu ao mesmo tempo em que me apropriava dos procedimentos da sala de aula e das novas escolas. As aprendizagens foram construídas nos embates diários. Cada aula era um novo desafio, preparada na véspera, sem ter a visão do todo, embora houvesse um cronograma geral com datas e um conjunto de temas a ser desenvolvidos. Estudava bastante e procurava estar atualizada sobre os acontecimentos relacionados com as Ciências. Isso exigia uma organização do tempo para incluir as tarefas de casa e o atendimento à família.

Desse modo, ao experimentar o ritmo a cada dia, percebia o andamento das aulas e o desempenho dos alunos, e construía aos poucos meu ser professora. No começo, na maioria

das vezes, planejava mais atividades do que seria possível trabalhar. Temia que sobrasse tempo e receava que os alunos ficassem ociosos. Outro aspecto percebido agora como um resquício desse período era a minha forma de avaliar. As avaliações realizadas incluíam provas muito extensas. Logo, para resolver questões diversificadas e com níveis de exigência diferentes, os alunos ocupavam todo o período de aula. Com o tempo, percebi que a maioria dos alunos respondia a tudo, mas na minha avaliação, deixavam a desejar com relação à consistência teórica das respostas. Faz pouco tempo, me dei conta que se o aluno tiver que resolver menor número de questões, ele poderá se dedicar mais e realizar com mais cuidado a tarefa. Desse modo, pode elaborar melhor as respostas e fazer da prova um importante momento para exercitar a escrita. Por óbvio que seja, demorei a chegar a essa compreensão. Isso reforça a ideia de que nos transformamos na medida da ação e da reflexão sobre nossas ações pedagógicas.

Além da formação na prática, com base nos erros, acertos e com diferentes interlocutores, me constituí também a partir das reuniões pedagógicas sistemáticas e dos diálogos com colegas professores. Experimentava algumas possibilidades de ensino fundamentadas no que havia vivido e estudado na licenciatura, no que ouvia e no que dava certo. Em uma das escolas, eram três séries diferentes. Na outra, o mesmo conteúdo para quatro turmas da mesma série. Muita novidade em pouco tempo. As diferenças entre as escolas compensavam em parte isso. Na primeira, eu era a única professora de Ciências no turno, portanto, podia ousar mais, inventar minha sala de aula, imprimir meu “jeito”. Na segunda, outras colegas lecionavam o mesmo conteúdo. Desse modo, as trocas eram favorecidas e os diálogos me ajudaram nos primeiros momentos. Na medida em que construía meu espaço, ganhava confiança no meu trabalho, percebia a receptividade dos alunos e sentia grande satisfação por estar na docência.

No ano seguinte, em 1990, no Colégio Estadual Lemos Júnior, onde lecionava Biologia, fui convidada para compor a equipe diretiva da escola e assumir a vice-direção no turno da tarde. Embora hesitante, aceitei esse desafio, com a crença de que seria interessante ter uma experiência diferente, pois teria o apoio necessário por parte das colegas. Além do mais, estaria, em pelo menos em uma das escolas, com o horário fechado, mas “sem levar trabalho para casa”. Vantagem que se mostrou relativa, pelo trabalho diário bastante estafante.

Essa experiência me possibilitou compreender os “bastidores” de uma escola. Ao conviver diariamente com os professores, percebi colegas satisfeitos com a docência, interessados pelos alunos e cumpridores de suas obrigações profissionais com zelo e compromisso. Por outro lado, diversos colegas descompromissados, descrentes ou mesmo

despreparados para atuar em sala de aula. Aprendi com todos, especialmente, no que diz respeito à necessidade de compreender os alunos, adolescentes em busca de afirmação, muitas vezes, perdidos e incompreendidos, outras vezes, vibrantes. Na vice-direção, tive inúmeras oportunidades de conversar com professores e alunos que entusiasmados relatavam atividades interessantes. Também ouvia queixas dos alunos com relação à ausência de alguns professores, ao modo como os tratavam e como abordavam os conteúdos, bem como dos professores em relação aos alunos.

Ouvir queixas e elogios dos alunos aos colegas foi importante para eu construir conhecimentos sobre a docência, com base na ótica dos alunos. Também ter que mediar conflitos entre alunos, e entre eles e os professores me fez perceber a necessidade de buscar as motivações de todos os envolvidos na situação. Minha intuição e a capacidade de negociação, em algumas situações, talvez compensassem minha pouca experiência nessa época.

Tudo isso serviu de subsídios para meu ser professora. Logo no início da carreira, as relações com colegas na direção da escola, enriqueceram minha formação pessoal e profissional. Já naquele momento, sentia-me, como hoje, realizada profissionalmente e, adversidades à parte, havia em mim a convicção de que deveria contribuir para os adolescentes entenderem a escola como um lugar de aprendizagem e formação pessoal. Deveria também, motivar os alunos para acreditarem que uma profissão pode ser encarada como uma forma de realização, a despeito dos múltiplos desafios a serem enfrentados.

Desse período, guardo boas recordações, em especial, pelo desafio de experimentar um trabalho coletivo. Até hoje, convivo com professoras que atuavam comigo no Colégio. Algumas aposentadas, outras ainda em atividade. Trilhamos caminhos diferentes, mas nos mantemos unidas pelo afeto construído naquela época.

Igualmente no início da minha carreira docente, foi fundamental participar de projetos no CEAMECIM. Uma das propostas consistia na reorganização dos conteúdos de Ciências e com base em um livro¹⁶ que apresentava inúmeras sugestões de atividades com equipamentos simples e alternativos, organizei diversos materiais. Na ausência de um laboratório, utilizava o refeitório da escola e a sala de aula para as diversas atividades experimentais realizadas na disciplina de Ciências. Dessa época, guardo na memória o entusiasmo com essas atividades. Também duas situações marcantes: o álcool que pegou fogo na mesa ao cair de uma espíriteira improvisada e o reflexo espontâneo de cuspir ácido nítrico, depois, de ter usado mal uma pipeta. Esses episódios agora parecem engraçados, mas naquele momento, ficamos

¹⁶ MALDANER, Otávio Aloísio; BONADIMANN, Helio; ZANON, Lenir Basso. **Ciências 8ª série**: proposta alternativa de ensino - orientações ao professor. 2. ed. Ijuí - RS: Ed: Unijuí, 1986.

bastante assustados. Ações que refletiam minha inexperiência na época, mas demonstravam vontade de dinamizar o ensino.

Três anos depois de assumir quarenta horas semanais, disposta a continuar investindo no meu processo de formação permanente, realizei na FURG, o Curso de Especialização em Bioecologia Aquática. Acreditava que a bagagem cultural e cognitiva adquirida possibilitaria melhorar minha atuação como professora. Realizar o curso também era uma forma de mudar para o último nível da carreira do Magistério Estadual e melhorar, mesmo que pouco, o salário. Nesse curso, nos diálogos com colegas e professores pude contribuir com sugestões e críticas, pois, nesse momento, estava na condição de discente, mas já possuía experiência profissional. Era a primeira turma de um curso que se propunha a trabalhar com professores, todavia, tivemos um curso intenso, considerando os conteúdos específicos de Biologia, mas sem relacioná-los com a sala de aula do ensino fundamental e médio. Mesmo assim, adquiri uma bagagem de conteúdos conceituais, fundamentais na seleção que prestei para ingressar em 1994 no Campus Rio Grande do IFRS, onde estou até hoje.

Retomar atividades enquanto bióloga reforçou minha escolha pela docência, visto que as interações pessoais no campo da pesquisa escolhida – Botânica – restringiam-se à minha orientadora e aos colegas de laboratório. Passava manhãs inteiras medindo as minúsculas sementes de *Ruppia maritima*¹⁷ com o uso de um microscópio estereoscópico. Um trabalho solitário, importante, mas muito específico e que, no meu ponto de vista, pouco contribuiu para meu fazer docente, embora eu tenha enriquecido as aulas ao contar minha experiência como pesquisadora no laboratório.

Diante disso, reafirmei a escolha pela docência e nenhuma motivação para investir na carreira de bióloga por meio de cursos de mestrado e doutorado. As questões pedagógicas instigavam-me mais e o campo da Educação era por onde eu queria e acreditava ser importante trilhar. Todavia, com quarenta horas de trabalho em duas escolas diferentes, sem, na época, nenhum curso de mestrado na área da Educação aqui em Rio Grande, e tendo atingido o nível máximo na carreira, adiei o sonho do mestrado e a continuidade dos estudos.

Alguns anos mais tarde, com mais experiência docente, já professora no Campus Rio Grande, ao fazer o curso de Capacitação de Multiplicadores em Educação Ambiental, em 1997, encontrei nesse campo uma possibilidade de ampliar minha formação pedagógica, articulando-a com a de pesquisadora. Nesse mesmo ano, surgia o Mestrado em Educação Ambiental na FURG.

¹⁷ Nome científico de uma gramínea que forra o fundo das enseadas do Estuário da Lagoa dos Patos.

Em 2000, tive a oportunidade de participar de uma importante experiência de formação coletiva que iniciava e hoje está consolidada. Participei pela primeira vez do I Encontro sobre Investigação na Escola em Lajeado. Nesse encontro, pesquisadores da FURG, da PUCRS¹⁸ e da Unijuí¹⁹, mais um grupo de professores da educação básica, discutiram aspectos da sala de aula com o educador espanhol Rafael Pórlan. Esse evento, que já está em sua décima edição, fazia parte das atividades de um projeto interinstitucional e de um grupo de formação instituído na FURG: o Mirar²⁰. Nesse momento, estava diante de duas possibilidades²¹ para continuar minha formação: o Mirar e o Mestrado.

Para candidatar-me ao mestrado, o desafio foi a reaproximação teórica com uma área diferente da Biologia²². No início dessa caminhada, tive alguma dificuldade com os textos, pois havia me constituído em uma área do conhecimento com leituras mais objetivas. A mudança de uma linguagem mais direta, que nomeia estruturas e descreve processos próprios da Biologia, para uma leitura que exigia mais interpretação, provocou-me um estranhamento. Havia que retomar os estudos do tempo da licenciatura. Teria que mudar a forma de pensar, pois a lógica era outra, e isso também se refletiria, como de fato ocorreu, na minha forma de ler, escrever e com certeza de “ler o mundo”.

Ainda hoje, percebo minha constituição forte na Biologia, especialmente, quando dicotomizo ideias, a exemplo das Chaves Dicotômicas²³ usadas para classificar plantas. Entretanto, percebo que ampliei a forma de entender o ensino e o meu papel enquanto educadora ambiental e compreendo melhor agora, com base nas leituras de Freire (2007a, p.76; 98) que ensinar exige: “a convicção de que a mudança é possível” e “que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Nesse sentido, o autor, à frente de seu tempo, traz ao debate muitas questões, a exemplo dessas, fundamentais para a Educação Ambiental. E embora não tenha abordado diretamente este tema, suas ideias, com as quais me identifico, estão em sincronia com o pensamento de Loureiro (2004b, p.131) com relação à Educação Ambiental e que procuro contemplar na minha atuação docente:

¹⁸ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

¹⁹ Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

²⁰ Mirar – Mediar, Integrar, Refletir, Aprender e Renovar. De acordo com Souza (2010, p. 29) o Mirar é a denominação do grupo de estudos que integra professores da rede de educação básica, formadores e professores na formação inicial em ações de aprofundamento teórico e inserção na prática escolar, com encontros semanais na universidade e nas escolas. Trata-se, portanto, de uma Roda de Formação que, desde 1998, tem articulado suas ações numa rede envolvendo grupos de outras instituições – Rodas de Formação em Rede.

²¹ Cursei o Mestrado com afastamento parcial das minhas atividades docentes, portanto, não pude participar de imediato das Reuniões do Mirar.

²² Cabe destacar aqui que embora eu participasse de inúmeros eventos de formação continuada, estes se caracterizavam por propostas que não privilegiavam a escrita, nem a leitura.

²³ Em Biologia chamam-se chaves de identificação ou chave dicotômica as descrições sistemáticas que permitem identificar os nomes de um grupo de organismos.

A práxis educativa transformadora é, portanto, aquela que fornece ao processo educativo as condições para a ação modificadora e simultânea dos indivíduos e dos grupos sociais; que trabalha a partir da realidade cotidiana visando à superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam e definem a sociedade capitalista e globalizada.

Assim, com uma preparação por meio de leituras específicas, em 2001, ingressei no Mestrado em Educação Ambiental, na linha de pesquisa Currículo e Formação de Professores. A dissertação intitulada *Vivências, experiências de ambientalização: repensar o Ensino Médio sob o viés da Educação Ambiental* (LIMA, 2004), teve por pressupostos a argumentação, a relação Ciência, Tecnologia e Sociedade – CTS – uma discussão sobre as Comunidades de Aprendizagem e o professor reflexivo, a partir de minha prática. Desenvolvi essa investigação nas turmas que eu ministrava a disciplina de Biologia, por meio da aplicação e acompanhamento de uma Unidade Didática sobre AIDS.

Com essa pesquisa, a partir de um estranhamento presente por um bom tempo ao longo do trabalho, o qual minha atual orientadora ajudou-me a entender, a compreensão do meu papel no processo educativo foi reafirmada e (re)configurada. O descontentamento inicial deu-se em virtude da Unidade Didática promover um intenso protagonismo aos alunos, na qual me via relegada a um papel meramente figurativo. Assumir uma proposta elaborada por outro professor deixava-me angustiada e confusa, já que, naquela época, contava com um conhecimento profissional construído ao longo de quatorze anos em sala de aula. Ficava pouco à vontade com o trabalho, e de certa forma, sentia-me invadida na minha autoridade de professora.

Percebo, hoje, esse momento como fundamental, porque ampliei o entendimento sobre importância da mediação do professor. Compreendi melhor que ser professora, também significa dar mais oportunidade para os alunos se assumirem enquanto sujeitos do seu processo educativo e assim exercitarem a autonomia. E isso não significa prescindir de diretividade e de rigorosidade metódica. Exigências imprescindíveis ao processo de ensinar de acordo com Freire (2007a). Após esse entendimento, sentindo-me mais segura, até obter o afastamento para cursar o doutorado, continuei com esse trabalho, imprimindo-lhe meu jeito, por acreditar na importância de discutir as intrincadas relações CTS. Discussão respaldada nas ideias de Freire (2006c, p.133), quando assevera:

O que me parece fundamental para nós hoje, mecânicos ou físicos, pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia. Nem, de um lado, demonologizá-la, nem de outro, divinizá-la.

Desse modo, a ampliação de minha formação por meio do mestrado, foi um aprofundamento no processo de formação em que me situo, vinculado à complexificação da minha prática docente. Esse aprofundamento, no momento atual, envolve a interlocução teórica com o educador Paulo Freire, cujas leituras reafirmam minha convicção de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2007a, p.22. Grifo do autor).

A partir do mestrado, continuei ampliando minha formação e a atuação enquanto educadora ambiental na sala de aula e no Mirar. Nessa Roda, a importância do coletivo começou a ficar mais clara. Ao tornar mais crítica a visão da Biologia, e ao estabelecer conexões com questões vinculadas à tríade CTS, busco favorecer processos de compreensão de mundo mais complexos em mim e em meus alunos ao propor uma leitura mais ampla a respeito da sociedade atual. Essa leitura se relaciona com a ideia de leitura do mundo proposta por Freire (2008a).

Exemplifica isso a realização, por dez anos, de Expedições de Estudos junto com a professora de Geografia. Ao percorrer diversos lugares do município, abrangendo o lixão e o espaço agrário, estabelecíamos diálogos *in loco* sobre os principais aspectos das relações sociedade e natureza (COUSIN, 2004). Ainda, privilegiar o estudo dos ecossistemas da região para os alunos conhecerem seu entorno e poder valorizá-lo, constitui-se num outro aspecto que merece ser destacado, bem como a valorização do diálogo, da pesquisa, da leitura, da escrita e dos trabalhos em grupo.

Nos últimos anos, minha participação em projetos, cursos e seminários foi intensificada pela atuação mais sistemática no grupo de pesquisa CEAMECIM. Os encontros semanais, incluindo a organização de um coletivo, que eu chamaria hoje de Roda, no Campus Rio Grande, complexificaram meu processo de formação permanente. Participar de um Grupo que acredita na leitura, na escrita e no diálogo permitiu reafirmar a necessidade da formação permanente ocorrer no coletivo, ou como temos dito, atualmente, em Rodas de Formação em Rede (SOUZA, 2010). A partir desse contato, tenho reafirmado meu entendimento da necessidade de formação permanente no coletivo. Assim, aos poucos, compreendo melhor o que significa migrar da formação de si para as Rodas.

Em 2007, ingressei no Doutorado em Educação Ambiental, na linha de pesquisa Educação Ambiental: ensino e formação de educadores. Com isso, participei intensamente da Roda de Orientação. Roda que se ampliava nas Rodas de Terça²⁴, nas quais, a discussão dos

²⁴ Roda de Formação constituída por orientandos (mestrandos e doutorandos) da Profa. Dra. Maria do Carmo Galiazzi e que se reuniam as terças-feiras.

projetos de mestrado e doutorado dos colegas, associado à escrita de episódios que contavam nossa Roda, se constituíram momentos ímpares de complexificação de minha formação em processos coletivos.

Nesse contexto, retomei de modo mais sistemático os registros das atividades docentes e de pesquisadora. A motivação inicial para escrever um diário foi devido às muitas insistências (justificadas) da minha orientadora, que representou um marco na minha vida profissional, quando das discussões sobre a pesquisa no mestrado. Para ela, a importância do registro está na construção de argumentos e na possibilidade de revelar pela narração, as teorias pedagógicas que nos constituem. Diante disso, hoje, considero a escrita importante também para a construção de referenciais teóricos, ao mesmo tempo em que possibilita a produção de informações para subsidiar a reflexão e a constituição do meu ser professora-pesquisadora.

Nessa perspectiva, acredito que cada professor, além dos elementos necessários para refletir sobre seu fazer pedagógico, pode, ao sistematizar as informações, durante a investigação da sua prática, construir referenciais pedagógicos com a visão de quem conhece e vivencia o dia a dia da sala de aula. E, além disso, compreender a metodologia e os pressupostos nos quais acredita com relação aos processos de ensinar e aprender.

Outro motivo para retomar os registros²⁵ deve-se a minha coorientadora. O fato de eu lecionar Biologia no Ensino Médio, e ela, Didática no curso de Biologia da FURG, permitiu estabelecermos um intenso diálogo. A partir disso, combinamos uma visita das alunas da Licenciatura nas minhas turmas. Ao saber que muitas delas não queriam ser professoras, fiquei mobilizada. Ao me questionar sobre como poderia contribuir para a formação dessas graduandas, comecei a prestar mais atenção na dinâmica da sala de aula. Com isso, iniciei um diário sobre as aulas, buscando perceber a minha motivação e a dos alunos, já que esse era um ponto que as acadêmicas gostariam de saber. Após conversar com os alunos a respeito das visitas, recebi três grupos com cinco licenciandas de cada vez. Depois, participei de um diálogo com essas alunas. Foi muito bom esse encontro, porque pude notar durante as visitas, como acompanhavam e valorizavam meu trabalho, e na conversa, pudemos aprofundar algumas questões.

Disso resultou um contato mais estreito com a professora Ana, a escrita conjunta de um artigo, e minha primeira participação no VIII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, em 2006, na cidade de Passo Fundo. Nesse Fórum, apresentamos o artigo: Por uma educação

²⁵ Embora eu realizasse os registros, não havia em mim a compreensão acerca da escrita que tenho agora, em razão da pesquisa realizada.

libertadora na escola e na universidade que, “tematiza a formação de professores com o intuito de reiterar a convicção de que a *reinvenção* da atuação docente na perspectiva da *educação libertadora* é um desafio comum à atuação docente na escola e na universidade” (LIMA; FREITAS, 2006, p.3). Depois disso, continuei participando nos Fóruns²⁶ seguintes, igualmente relevantes em meu percurso formativo. Tais espaços formativos têm sido fundamentais tanto para aprofundar-me nas ideias do educador Paulo Freire, quanto para a concretização de processos formativos coletivos, uma vez que os artigos apresentados a cada ano, especialmente sobre o PROEJA, são escritos em parceria com colegas em formação.

O meu encontro com outra modalidade de ensino, a EJA, que explicito mais adiante, motivou-me a intensificar minha atuação como pesquisadora e os estudos no doutorado me oportunizaram um aprofundamento teórico no campo educacional, com ênfase na escrita e na formação de professores. Nesse encontro, retomei a dimensão de pesquisadora e estou me constituindo também formadora. Assumi a perspectiva do formar-se ao formar, a partir da Roda de Formação formada por várias Rodas que se imbricaram na organização e execução de um Curso de Extensão. Na Roda dos Formadores, apresentada com detalhes num outro momento, além de exercer o papel de formadora, concretizei a pesquisa a respeito da importância do registro em um Diário em Roda para potencializar os processos de formação permanente.

Nessa Roda de Formação, as relações interpessoais foram intensificadas com colegas pesquisadores em discussões que contribuíram para estreitar nossos laços afetivos, em um processo de formação de professores pesquisadores. Isso, aliado aos meus inúmeros conflitos e incertezas, angustiantes, às vezes, proporcionou-me diversos aprendizados que se refletiram na sala de aula e nos espaços de formação permanente dos quais participei e participo. Desses espaços, destaco a organização do Curso Encontros Dialógicos com o PROEJA, e, mais tarde, uma Roda de Formação no Campus Rio Grande – Roda da Licenciatura²⁷.

Minha trajetória até este momento, de Roda em Roda, em processos individuais e coletivos, envolve uma bagagem adquirida pelas leituras, pelo compartilhar experiências e saberes, que me permite assumir alguns pressupostos com relação à Educação. Para mim, a docência é uma atividade que precisa ser assumida com dedicação e profissionalismo, sem

²⁶ O IX Fórum, na FURG em Rio Grande, no qual atuei ativamente na organização; o X Fórum, na UNISINOS em São Leopoldo; o XI Fórum na UFRGS e o XII Fórum na PUCRS, ambos em Porto Alegre, neste último atuando também na coordenação de grupos. Ainda em 2010, participei pela primeira vez do VII Colóquio “Paulo Freire: contribuições para a educação e cultura popular”, realizado na UFPE em Recife.

²⁷ Essa Roda iniciou no semestre seguinte ao término do Curso Encontros Dialógicos com o PROEJA. Nessa Roda um grupo de professores discute a atuação na Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica oferecida no Colégio.

descuidar do registro para subsidiar a reflexão. Diante disso, concordo plenamente com Freire (2007c, p.25), quando adverte na obra *Professora sim, tia não*, que:

A tentativa de reduzir a *professora* à condição de *tia* é uma “inocente” armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de *adocicar* a vida da professora o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais (Grifo do autor).

Entendo que ser professora exige uma série de saberes necessários à prática educativa, como propõe o autor na obra *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2007a). Na minha concepção, é condição inalienável à docência estar implicada com o processo educativo e disposta a investir em uma formação permanente que possibilite ampliar/problematizar os saberes necessários para a docência.

Ao longo de todos esses anos de docência, entendi melhor que ser professora se aprende na prática, fazendo, acertando, errando e principalmente refletindo sobre o que se faz com o apoio do maior número de mediações possíveis: leituras, registros, colegas, alunos, pais etc. E, hoje, reconheço esse entendimento vinculado ao pressuposto da inconclusão defendido por Freire (2005, 2006b, 2007a, 2008b) como inerente à condição humana.

Acredito que nos tornamos professores no dia a dia da escola e nos embates da sala de aula, um lugar dinâmico, intenso, sempre de muita aprendizagem. E mesmo que exija negociações, algumas vezes difíceis, posicionamentos firmes e diretividade, é também um lugar em que as interações e diálogos, pautados no respeito mútuo, fortalecem uma convivência harmoniosa e agradável. Para mim é um lugar de muita alegria, em que me sinto bem, da mesma forma que afirma Freire em diálogo com Shor (2003, p.38): “Ensinado, descobri que era capaz de ensinar e que gostava muito disso. Comecei a sonhar cada vez mais em ser um professor. Aprendi como ensinar, na medida em que mais amava ensinar e mais estudava a respeito”.

Essa trajetória me possibilitou construir também alguns posicionamentos a respeito da escola, e do processo educativo, saberes construídos na experiência docente. Meu entendimento a respeito da escola leva em conta que nos dias atuais a informação está mais disponível. As notícias podem ser acessadas em tempo real pela televisão, pela internet ou mesmo pelo telefone celular. Há ampla circulação de jornais, revistas, boletins informativos, panfletos, *folders* etc. Diante disso, privilegiar o provimento de informações, em detrimento a outros aspectos formativos, é uma postura que precisa ser revista e superada.

Mais importante do que disponibilizar grande quantidade de informações é a possibilidade de proporcionar a discussão dos conceitos e problematizar a realidade, de modo a desenvolver o senso crítico *com* os alunos. Desse modo, o professor, assumindo-se

mediador, pode usar o conhecimento dos mais variados assuntos para desenvolver um conjunto de conteúdos imprescindíveis no mundo atual, dentre eles o diálogo, a leitura, a análise crítica e a escrita com argumentação. Porque é importante que os alunos saibam se posicionar diante das inúmeras fontes de informação, que saibam relacionar a leitura da palavra com a leitura do mundo, como já propunha Freire (2001a, p.83):

A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo articulado o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências do mundo.

Nesse sentido, acredito que os conceitos necessitam ser considerados pela escola, sem negligenciar outros conteúdos igualmente importantes, como atitudes e procedimentos, por exemplo. Logo, na minha concepção, a escola precisa atuar a fim de contribuir para o desenvolvimento pleno dos indivíduos na perspectiva de Warschauer (2001, p.127):

[...] pelas diferentes abordagens metodológicas que pretendam uma formação efetivamente integral do indivíduo, na medida em que lhe agregam de maneira dialética e articulada suas várias dimensões, cognitiva, afetiva, relacional, emocional, corporal, estética, ética e espiritual.

Em virtude disso, tenho a convicção de que planejar o processo educativo requer investir em propostas que estejam para além de informar e de socializar, seja a criança, o adolescente ou o adulto. Por isso, é importante a construção conjunta de propostas dialógicas e que entendam professor e alunos como sujeitos. Propostas nas quais esteja presente a perspectiva de que ensinar, assim como aprender, constitui um processo a ser vivenciado, ora por quem ensina e ora, por quem aprende, como propõe Freire (2007a). Para tanto, acredito na potencialidade de uma educação problematizadora em contraponto da educação bancária, como elucida Freire (2005, p.118-9):

Enquanto na prática “bancária” da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores (Grifo do autor).

Essa trajetória me permite continuar acreditando na importância do meu papel enquanto professora, agora, melhor compreendido à luz do pensamento do educador Paulo Freire. Papel assumido com uma postura crítica, que me permite perceber a necessidade de mudanças, na minha própria prática docente, a qual constantemente eu avalio. Isso sem descuidar da minha atuação na sociedade, em sincronia com o que afirma Loureiro (2004b, p.77):

[...] a validade da perspectiva crítica e emancipatória, precisamente por esta entender que é necessário uma ação educativa, integral e articulada a outras esferas da vida social para que se consolidem políticas públicas democráticas e iniciativas capazes de levar a rupturas com o modelo contemporâneo de sociedade.

Diante disso, tenho convicção de que a ação educativa defendida pelo autor pode ser construída nos diferentes espaços educativos, em especial na EJA. Para tanto, acredito também, que é função da escola, ao considerar a complexidade da sociedade atual, contribuir para a formação de sujeitos críticos, criativos, éticos e capazes de entender que o conhecimento é imprescindível na construção de uma sociedade mais justa e ambientalmente sustentável, já no momento presente.

Essas constatações foram construídas ao longo do tempo, com base na minha trajetória explicitada, cujo título “do caminhar para si a caminhar com os outros num processo de formação permanente” indicam que o percurso trilhado não foi individual. Foi vivenciado coletivamente em diferentes Rodas. Portanto, como o contexto da pesquisa desenvolvida vincula-se a um Programa específico, que lida com a Educação de Jovens e Adultos, assunto que tem me desafiado nos últimos tempos, apresento a partir de agora algumas considerações sobre a EJA e o PROEJA. Temas vinculados diretamente à necessidade de processos coletivos de formação permanente e que indicam os percursos teóricos trilhados por mim.

2.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENCONTRO, DIÁLOGOS, MOVIMENTOS...

Neste momento, narro meu encontro com a Educação de Jovens e Adultos que passou a fazer parte do meu percurso profissional. Meu breve contato com a EJA ocorria por meio de colegas que comentavam sua atuação com jovens e adultos. Nada além. Portanto, estive por muito tempo distante de minhas preocupações, ao contrário do momento atual.

Diante disso, procuro mostrar o quanto tornar-me professora dessa modalidade educativa tem sido um processo intenso. Processo marcado pelo encontro, pelo diálogo e pelos movimentos que tive que fazer para me aproximar dessa modalidade educativa. Nesse movimento, as incursões teóricas pelo tema foram enriquecidas pelos diálogos profícuos com diversos interlocutores: colegas e alunos da escola, outros pesquisadores da Roda de Terça, dos eventos que tenho participado ou comigo mesma. Ainda, esse processo de formação tem

sido complexificado com dúvidas, angústias e reflexões, por vezes, sofridas, sobre meu ser professora na EJA.

Meu encontro com a EJA ocorreu num contexto específico, vinculado à implantação dessa modalidade no Campus Rio Grande, no qual sou professora de Biologia. O primeiro contato foi desencadeado pela emergência da discussão em torno do Decreto Federal Nº. 5.478 de 24 de junho de 2005 que instituíu o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA²⁸. A partir desse decreto, encontrei-me com a EJA, inicialmente, no plano teórico e, depois, como professora em uma turma do Curso de Refrigeração e Ar Condicionado.

A implantação do PROEJA no Campus Rio Grande desencadeou uma série de reuniões. Com isso, participei das primeiras discussões para organizar essa modalidade no Colégio, as quais foram intensas e difíceis, mas com muitas aprendizagens. Destaco, entre elas, o reconhecimento da importância da fundamentação teórica para a construção de argumentos. Com frequência, a discussão ocorria com base no senso comum, portanto, constituía-se de argumentos frágeis, sem o aprofundamento adequado para subsidiar as decisões.

A maioria dos professores, naquele momento, desconhecia as bases legais do PROEJA e as discussões somavam-se às demais atividades docentes já assumidas. Uma preocupação era o fato dos professores sentirem-se despreparados para lidar com a EJA, pela ausência de uma formação específica e pela falta de experiência com essa modalidade de ensino. Para vários colegas, inclusive para mim, essas questões, embora pertinentes, não poderiam se sobrepôr à necessidade de cumprir um decreto governamental. Isso nos colocava diante de uma situação irreversível.

No entanto, como ponto favorável, o decreto contemplava a oportunidade de o Campus Rio Grande intensificar o papel social enquanto instituição de educação profissional, qual seja: prover jovens e adultos “expulsos²⁹” da escola de uma oportunidade de escolarização aliada à profissionalização. Oportunidade para o Colégio se dedicar a Educação Popular e ampliar sua relevante contribuição à sociedade, ao proporcionar a formação de técnicos de nível médio em uma instituição pública. Esse era um dos atrativos da proposta,

²⁸ Atualmente, o PROEJA é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, instituído pelo Decreto nº. 5.840 de 13 de julho de 2006 que substituiu o Decreto nº. 5.478.

²⁹ Esse termo se coaduna com crítica de Freire (2007c, p.12) ao questionar o enorme contingente de crianças fora da escola. Realidade semelhante a dos jovens e adultos. “[...] Na verdade, não há crianças se *evadindo* das escolas como não há crianças *fora* das escolas como se não estivessem dentro só porque não quisessem, mas crianças ora *proibidas* pelo sistema de entrar nas escolas, ora de nelas permanecer” (Grifo do autor).

tanto para mim, como para alguns colegas: contribuir para propiciar uma profissionalização a um contingente de jovens e adultos que por muito tempo ficaram alijados de um processo educativo com uma especificidade.

Entretanto, nos percebíamos com poucas condições, de tempo, de infraestrutura e de pessoal para tal. Estávamos diante de uma situação complexa: professores que nunca atuaram na modalidade EJA, a necessidade de cumprir um decreto e a possibilidade de avançar na função social do Colégio. Três pontos importantes que não contaram com um tempo necessário para aprofundamento, cuja urgência para a implantação do Decreto fez com que nos lançássemos a tamanho desafio, mesmo diante de muitas dúvidas e preocupações.

Nesse momento, contava a favor do PROEJA a oportunidade de retomar o ensino integrado, motivada pela experiência pouco exitosa, na opinião de alguns, da modalidade pós-médio, incentivada pelo governo anterior para formar técnicos em apenas dois anos. Mas alguns professores consideravam um problema o fato dos alunos não apresentarem bases conceituais mínimas por terem concluído seus estudos em diferentes instituições. Estes seriam jovens e adultos com uma escolaridade diversificada e descontínua, muitos também vindos da EJA do ensino fundamental.

Tal discussão pode ser um indicativo de como a aprendizagem é compreendida. Para alguns professores, a aprendizagem ocorre de modo somatório com o acúmulo de informações ao longo do tempo e a ausência de um conteúdo impede a aprendizagem de outro. Certamente, isso é válido, mas considero importante enfatizar que o foco das discussões estava em apontar problemas, ao invés de propor soluções. Embora a discussão tenha evidenciado aspectos, a exemplo desse, que necessitavam uma abordagem mais ampliada, a insuficiência de reuniões naquela época, e a falta de um espaço/tempo de formação permanente na escola, impediam o aprofundamento das principais questões que surgiam no debate.

Sem dúvida, as diferentes formações de cada colega professor e a escassa participação em processos de formação permanente, aliada a pouca valorização das questões pedagógicas, permitem entender os posicionamentos assumidos. Diante disso, destaco a importância da criação de espaços/tempos coletivos de formação permanente no ambiente escolar que promovam a problematização dos diversos aspectos envolvidos no processo educativo.

Nesse contexto, com o grupo de professores dividido, os debates prosseguiram em diversas reuniões, nas quais eram comuns as divergências de opiniões. Ao participar dessas discussões, percebi como a construção de propostas coletivamente é um processo complexo e difícil. Exige diálogo constante, respeito à diversidade e alteridade, no sentido de

compreender o outro. “Outro” entendido de modo amplo, incluindo o colega professor, o aluno e os demais envolvidos nesse processo.

Desse modo, participar das reuniões constituiu-se, para mim, um desafio enorme. Perceber o preconceito em relação ao PROEJA era um dos aspectos que mais me incomodava. Talvez minhas inquietações se devessem ao fato de eu pensar que seria fácil trabalhar com a EJA, o que também pode ser considerado um preconceito. Mas, mesmo diante de algumas incertezas, acreditava que deveríamos implantar o PROEJA, associando aos diferentes motivos já explicitados, a possibilidade de atender a uma parcela da sociedade que historicamente teve muitos de seus direitos negados ao longo da vida. Aliado a isso, a possibilidade de darmos um retorno para a sociedade que nos sustenta enquanto funcionários públicos.

Entretanto, se por um lado, organizar um curso técnico na modalidade integrada como o decreto propunha, era uma forma de resgatar para o noturno as origens dos cursos³⁰ anteriormente oferecidos pelo Colégio, reconhecidos no Brasil e no exterior. Por outro, atender a uma determinação específica, isto é, integrar a educação profissional com a educação básica na modalidade EJA, nos dava receio de não saber como fazer. A despeito disso, com o avanço das discussões em comissões organizadas por área, foi organizado e aprovado um projeto para a implantação do PROEJA. Inicialmente, com uma turma e com o curso de Refrigeração e Ar Condicionado, escolhido por dois motivos principais: a possibilidade de emprego para os egressos, bastante promissora nessa área e a maior condição de oferecer vagas para este curso no Colégio.

De certo modo, muitos dos aspectos do curso a ser oferecido foram avaliados com pouca profundidade. Contou mais a possibilidade de uma profissionalização considerando o que o Colégio já oferecia. Diante das condições da Instituição, em que parte dos professores possuía alta carga horária e grande número de alunos; a exiguidade de tempo necessário para a melhor compreensão da proposta governamental e a falta de um apoio pedagógico específico, tornava-se mais fácil implantar uma proposta vinculada a uma das áreas já adotadas pelo Colégio.

Diante disso, sem um estudo para avaliar se realmente esse curso seria adequado, considerando suas exigências específicas e o público a que se destinava, buscamos adaptar uma realidade já existente ao acolhimento de uma proposta nova, sendo as discussões bastante superficiais. E embora uma pequena parcela dos professores tenha mostrado disposição para

³⁰ Modalidade integrada – ensino médio junto com a formação técnica, oferecido a partir de 2007 no diurno.

aprender enquanto desenvolvia a proposta, os desafios foram inúmeros e de diversos tipos. Particularmente, hoje, acredito que um dos maiores problemas do curso é sua inadequação frente ao público a que se destina.

Em síntese, esse foi o modo como o grupo de professores, entre os quais me incluo, conseguiu se preparar para uma situação tão complexa como o PROEJA. Agregar a educação básica de nível médio, com a educação profissional na modalidade da educação de jovens e adultos, mostrava-se uma proposta muito interessante. Porém, dificilmente nos sentiríamos preparados para mudanças envolvendo a articulação de três campos que por si só já representam um universo complicado. A questão naquele momento era como criar um curso novo e articular com o que já vínhamos fazendo, sem cair na simples justaposição desses campos. Todavia, diante de tantas questões pertinentes, muitas sem resposta, o PROEJA teve seu projeto aprovado para o Curso de Refrigeração e Ar Condicionado³¹. Em consequência, muitos foram os desafios enfrentados, alguns dos quais apresento aqui ao contar como ocorreu a implantação do PROEJA no Campus Rio Grande do IFRS.

2.3 A IMPLANTAÇÃO DO PROEJA NO CAMPUS RIO GRANDE DO IFRS

A implantação do PROEJA, uma nova modalidade educativa no Colégio, foi uma tarefa complexa que envolveu a todos. Após a aprovação do curso Refrigeração e Ar Condicionado, a partir de março de 2007, era a hora de colocar em prática uma proposta bastante desafiadora. Tarefa que não foi e nem está sendo fácil.

Diante desse novo e instigante desafio, os professores da primeira turma do PROEJA concordaram em realizar encontros semanais para a organização do grupo e do próprio curso. Nessas reuniões, discutíamos sobre o encaminhamento das aulas, o trabalho com os alunos, a avaliação e nossa formação enquanto professores de EJA, assumidos como tal. Os colegas apresentavam atividades desenvolvidas nas aulas e sugeriam outras, mostrando como assumiam uma modalidade diferente de ensino. O grupo inicial, no primeiro semestre, estava bastante mobilizado, tanto para as atividades em aula, como para as reuniões semanais. A maioria dos colegas estava implicada com o PROEJA. Entretanto, por diferentes motivos,

³¹ Atualmente, são várias turmas do Curso de Refrigeração e Ar Condicionado, e de outros cursos. Porém a ampliação da oferta do PROEJA vincula-se mais à exigência institucional do que à aceitação e valorização dessa modalidade educativa.

nenhum de nós assumiu a coordenação do PROEJA no Colégio, tampouco a coordenação efetiva das reuniões³². Isso de certo modo prejudicou o andamento do trabalho e mostra a dificuldade do trabalho coletivo, a despeito da sua importância.

No segundo semestre, outros professores se integraram ao grupo e questionavam a necessidade e a validade das reuniões. O desprezo demonstrado por alguns, pela EJA, e o modo como se portavam nas reuniões foi desanimador. Diante desse cenário, as reuniões passaram a ser quinzenais ou mensais de acordo com a demanda de assuntos ligados ao PROEJA. No meu entendimento, isso determinou as questões mais difíceis enfrentadas. Entre elas, a desarticulação do grupo e a falta de coesão nas propostas de trabalho, que resultou na não integração entre as disciplinas.

Cabe destacar que, provavelmente, a ausência de uma coordenação do PROEJA à época, a falta de mediação pedagógica e a falta de uma proposta mais estruturada de reunião tenham causado a dispersão do grupo. A isso se somou o afastamento de uma colega muito entusiasmada que, com o final do contrato, deixou de participar dos encontros. Essas questões se relacionam com nossa história, marcada pela escassez de reuniões pedagógicas e pela falta de cultura de trabalho coletivo.

No ano de implantação do PROEJA, eu participava das reuniões para conhecer a realidade da EJA no Colégio e acompanhar o andamento do curso, colaborava, incentivava e organizava algumas atividades com os alunos. Dessa maneira, preparava-me para assumir uma turma, em uma modalidade de ensino totalmente nova para mim e buscava conhecer mais o PROEJA, que já havia elegido para investigar.

No segundo semestre de 2007, assumi a primeira turma enquanto professora de Biologia com a intenção de exercer meu papel de formadora da melhor maneira possível. Inicialmente, continuei participando dos encontros, mas o desgosto com as discussões somado às atividades, como aluna do doutorado, foram determinantes para afastar-me das reuniões a partir de outubro.

Na época, com quase vinte anos de docência havia aprendido, além do conteúdo conceitual de Biologia, a lidar com os alunos com diretividade e a negociar as questões mais polêmicas sem autoritarismo. Atuava no Ensino Médio, tornando a dinâmica da sala de aula dialógica e muito agradável, na maior parte das vezes. Na disciplina de Biologia, sempre busquei trabalhar com conteúdos de modo abrangente, com vistas a uma apropriação crítica de conceitos. Abordagem em sincronia com a perspectiva de Streck (2005, p.60) “Educação

³² Reuniões que não podem ser consideradas Rodas no sentido discutido no capítulo que segue.

crítica não é substituir biologia por política, mas politizar o próprio conteúdo da biologia”. Por isso, procurava diversificar as aulas de modo a torná-las dinâmicas, com muito diálogo, privilegiando as discussões das relações CTS e nas quais os alunos assumiam intenso protagonismo³³.

Diante disso, acreditava que atuar no PROEJA seria fácil. Meu pensamento inicial era que seria tranquilo atuar na EJA. Encontraria jovens e adultos abertos ao conhecimento e dispostos a estabelecer relações entre os seus saberes de experiência e minhas proposições. E o que eu julgava muito importante: estaria diante de alunos que valorizavam o professor, respeitando-o na sua condição docente.

Realmente isso aconteceu. Apesar da diferença de idade entre eles e, entre eles e eu, as atitudes e os valores, parte do processo educativo, foram aspectos fáceis de trabalhar. As aulas ocorriam em clima de cordialidade, com respeito mútuo e momentos de descontração, resultando em um ótimo relacionamento entre os alunos e destes com os professores, entre os quais me incluo. Porém, a dinâmica da aula foi diferente do que eu imaginava. Sentia-me pouco à vontade, e, embora cumprisse com facilidade a exigência freireana³⁴ de “querer bem aos educandos”, não sabia como lidar com os jovens e adultos, mesmo sabendo o que pretendia e os percebendo disponíveis para a aprendizagem.

O fato de estar diante de vários adultos com mais idade do que eu me fez imaginá-los com muita expectativa com relação ao meu desempenho. Diante disso, e acostumada com adolescentes, no início, não sabia bem como organizar a dinâmica da aula, considerando ainda a maneira como deveria me referir aos alunos. No dia a dia, nas aulas do PROEJA, o processo educativo ocorria em outra lógica, diferente da minha prática do Ensino Médio. Por mais que eu tentasse buscar, junto com eles, o caminho, eles também se mostravam inseguros e esperavam de mim as respostas às indagações que eu dirigia a eles.

Nessa experiência pedagógica, confrontei-me com situações complexas. Mesmo assim, resolvi enfrentar a situação e procurava buscar com eles o que haviam estudado e como proceder. Os alunos do PROEJA já estudaram, ou deveriam ter estudado conteúdos de Ciências, mas relatavam que aprenderam pouco, e alguns estavam tanto tempo longe da sala de aula, que lembravam pouca coisa. Nas primeiras aulas, senti-me perdida, mais ainda, quando os vi desprovidos dos códigos intrínsecos da Biologia, mesmo os mais básicos. Fiquei

³³ Sobre isso ver a dissertação de mestrado em que desenvolvo e analiso uma unidade com o tema: AIDS 2002 a vacina contra a AIDS (LIMA, 2004).

³⁴ Para Freire (2007a) esse aspecto constitui-se num dos saberes necessários à prática educativa.

realmente sem saber como organizar a aula, porque falar sobre composição dos alimentos, matéria e energia, era como abordar temas distantes da realidade deles.

Sentia uma angústia imensa. Temia ser simples ou complexa na abordagem. Em virtude disso, fiquei estimulada a organizar o espaço/tempo de aula a fim de articular os conhecimentos construídos pelos alunos ao longo da vida, com as bases conceituais necessárias para o entendimento de alguns temas da Biologia. Porém, na maior parte das vezes, o diálogo era difícil. As respostas eram evasivas e quando comentavam algo de sua vida, diversos aspectos se contrapunham ao conhecimento científico. Entendia o esforço deles, mas minha intenção de tratar, por exemplo, de um assunto como a alimentação, esbarrava em conceitos básicos.

Os conhecimentos eram fragmentados, embora eles demonstrassem uma ideia do que seria importante em uma alimentação saudável. Contudo, para vários alunos as proteínas e o cálcio eram vitaminas. Diante disso, sentia-me aflita e preocupada em como situá-los no conhecimento da Biologia. Vivi um processo longo e complicado, o que no início me deixou insatisfeita e aborrecida com meu desempenho.

Na minha convicção, abordar a Biologia, independentemente do nível de ensino, com uma visão crítica e emancipatória, pressupondo o diálogo, contempla um processo de ensinar e aprender que não pode se limitar aos conceitos, tampouco desconsiderá-los, precisa superá-los. Os conteúdos têm que fazer sentido para os alunos, tornando a realidade mais compreensível, para que entendam as razões dos acontecimentos envolvidos com a Biologia no seu cotidiano e consigam se posicionar.

Por exemplo, conhecer o motivo pelo qual ingerir menor quantidade de carboidratos pode levar ao emagrecimento, pode contribuir para que orientem melhor sua dieta. Isso parece simples para quem conhece a dinâmica tanto dos alimentos, quanto das células. Mas para quem desconhece a existência das células, como explicar isso de modo que entendam? A resposta a essa questão demanda a compreensão de que a aula em EJA exige outra lógica. Outro tempo para ensinar e aprender que, no meu caso, precisou ser construído na prática e com os alunos. Para mim, esse foi um dos inúmeros desafios: acrescentar aos meus saberes da docência a construção de um novo percurso junto com os alunos.

Com frequência, eu julgava o conteúdo inadequado, pouco interessante, ainda que procurasse relacioná-lo com questões mais próximas da realidade e os alunos se mostrassem interessados e participativos. Alguns contavam com vivências bastante difíceis, relatadas em conversas particulares ou na aula, quando estabeleciam relações com o que estava sendo

explicado. Assim, com os diálogos estabelecidos, fui percebendo que eles se apropriavam dos conteúdos e se mostravam curiosos mediante as perguntas que faziam.

No PROEJA, inicialmente, tive dificuldade de perceber-me em outra realidade. Para mim foi complicado o exercício de esperar e de escutar quando as experiências dos alunos lhes mostravam verdades como absolutas por situações vivenciadas, especialmente com relação aos temas relacionados com a saúde. Porém, lembro de um aluno que, no tema “divisão celular e câncer”, falou a respeito de um primo, portador da doença e de como poderia explicar a respeito disso para seus familiares. Diante disso, os diálogos enriqueciam a aula em virtude das informações trazidas pelos alunos com base nos seus saberes de experiência, nas perguntas que faziam e como compreendiam o conteúdo a partir do concreto e em uma visão do macrocosmo. Os assuntos tratados extrapolavam os limites do que me propunha.

Em uma ocasião, ao abordar a função da água como componente celular, a discussão migrou para a questão da água no planeta, mostrando como eles percebiam aspectos locais e globais vinculados. Essa fuga do planejamento inicial, no primeiro momento me deixava confusa, contudo me fez entender melhor a dinamicidade da sala de aula da EJA. Nesse caso, ao articular o estudo da célula com Ecologia, foram relacionados temas geralmente abordados em séries distintas no Ensino Médio. Hoje, percebo esse aspecto bastante positivo, pois tal situação mostra como eles conseguiam relacionar o que estudavam com suas vivências. Indica como a Biologia, sem excluir as demais disciplinas, pode ser importante para a compreensão dos fatos cotidianos.

Relacionar o conteúdo de vida trazido por eles com meu conhecimento específico – a Biologia – pressupunha uma negociação constante, sem hierarquizar o saber, em uma abordagem cada vez mais interdisciplinar. Para Loureiro (2004b, p.75), a interdisciplinaridade enquanto pressuposto da Educação Ambiental:

É uma prática intersubjetiva que associa conhecimentos científicos e não científicos e relaciona o racional com o intuitivo, o cognitivo com o sensorial, buscando a construção de objetos de conhecimentos que se abram para novas concepções e compreensões do mundo (natural estrito senso e histórico) e para a constituição do sujeito integral.

Diante disso, procurei no diálogo com a turma, abordar conteúdos fundamentais para eles se situarem na profissão, compreenderem a si mesmos e seu entorno, e complexificarem seus conhecimentos a partir das situações vivenciadas por eles, com seus familiares ou amigos. Para isso, abordei conhecimentos específicos conectados com os principais processos

biológicos vinculados à Refrigeração, como a influência da temperatura sobre a ação das enzimas.

Além dessa, em uma abordagem interdisciplinar, outras relações podem ser feitas entre a Biologia e a Refrigeração. Por exemplo, a conservação dos alimentos por meio da diminuição da temperatura, envolve principalmente conhecimentos de Matemática, de Física, de Química e de Biologia. A discussão desse tema relaciona-se com outras áreas do conhecimento ao envolver aspectos históricos e culturais quando se discute outras formas de conservação, além do frio: a elaboração de doces, a desidratação de frutas são alguns procedimentos conhecidos. Além disso, as diversas estratégias usadas por quem não possui refrigerador em casa para conservar alimentos podem ser discutidas. Também questões econômicas podem ser abordadas, pois o sistema capitalista estimula o consumo de refrigeradores, lançando frequentemente modelos mais modernos, com mais recursos, potencialmente menos poluentes e mais econômicos. Isso gera inevitavelmente uma discussão em torno da tecnologia, da lógica do mercado e do descarte dos resíduos.

Essas discussões, entretanto, não necessitam negligenciar os conteúdos específicos de Biologia, nem ficar restrito a eles. Como assevera Freire (2007a, p.142-3):

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.

Assim, nas aulas, muitos detalhes eram discutidos em outras bases para enriquecer o senso comum, sem desvalorizá-lo, e, igualmente, sem descuidar de uma formação consistente nos conteúdos de Biologia, nem das relações destes com a área em que atuariam: a refrigeração.

Por consequência, com o tempo, consegui, junto com os alunos, redimensionar as aulas e atender às solicitações deles, mas como estava me acostumando com essa dinâmica, às vezes, sentia-me desestabilizada e preocupada em demorar mais para abordar determinado assunto. Temia que, ao término da disciplina de Biologia, os alunos não tivessem se apropriado dos conceitos mínimos referentes a esse campo do conhecimento.

Será que, naquele momento, encontrava-me na situação a que se refere Barcelos (2010, p.35)? “Participamos, invariavelmente, de uma visão que prioriza os *conteúdos* e não a *forma* de lidar com eles [...] nos preocupamos em valorizar muito mais o *quê*, em detrimento do *como*” (Grifo do autor). Provavelmente sim, pois do mesmo modo que os alunos, eu também estava em processo de aprendizagem. No início da minha atuação na EJA, bastante

conturbado e difícil, ao contrário do imaginado por mim, sentia-me aflita. Mesmo com disponibilidade para trabalhar na perspectiva dos alunos, tentando atender a seus anseios e às suas angústias, na prática, ser interpelada por temas e situações diferentes da minha intenção inicial, fazia-me hesitar. Indagava-me se não estaria fugindo da necessária abordagem da Biologia no Ensino Médio ou sendo superficial. Tais questionamentos indicam a valorização do conteúdo conceitual, reveladora da minha constituição como bióloga e construída ao longo da minha experiência com alunos do Ensino Médio.

Desse modo, a atuação na EJA foi um desafio. Custei um pouco a entender, nesse novo contexto, que a valorização dos saberes de experiência dos alunos da EJA não significa valorizar apenas saberes conceituais. Tais saberes incluem outros: como aprenderam a aprender, como se relacionam com a leitura, com a escrita, com a escuta, com o diálogo e com a presença do Outro na sala de aula.

Diante disso, com o tempo, a aula se modificou. A efetivação do processo educativo ocorria mediante as trocas que conseguimos estabelecer. Os alunos participavam ativamente da aula, mesmo com alguma dificuldade no modo de se expressar, e num outro ritmo. Trabalhei nesse aspecto valorizando a participação oral na sala de aula com questionamentos. Bem como, incentivando a leitura e a escrita por meio da elaboração de resumos, comentários, opiniões e sugestões. Isso se deve ao meu entendimento de que a expressão escrita, tanto quanto a oral, é imprescindível para o indivíduo se relacionar no mundo. Desenvolver esses aspectos é papel do professor quando acredita na formação do aluno para além dos conteúdos conceituais e entende o processo educativo em uma perspectiva dialógica e transformadora.

Entretanto, romper com lógicas estabelecidas e com uma constituição forjada ao longo da docência configurou uma tarefa complexa. Mas reconheço que foi possível e importante. Com isso, aprendi que as interações com jovens e adultos exigem atenção especial a alguns aspectos do fazer educativo como: o cuidado com a escuta, com a maneira de explicar determinado tema, com o tempo de perguntar e de esperar a resposta e ao modo de propor os exercícios. Embora pareça uma obviedade, aprendi na prática que a dinâmica na sala de aula de EJA é diferente quando comparada com uma turma com adolescentes. Com jovens e adultos, além de saber o conteúdo e ter um bom relacionamento com a turma, torna-se fundamental considerar que a aula se desenvolve em outro ritmo.

Eis alguns desafios pelos quais passei: minha própria flexibilização e a concretização da convicção de que os conteúdos abarcam um universo bem maior que os conceitos e informações, com base no planejamento do professor. Desafios decorrentes de minha formação específica, difíceis de superar, mas assumidos como fundamentais para me

constituir professora de jovens e adultos. Ainda, aprender a andar em um ritmo mais lento, caminhar devagar, dispondo de mais tempo para ensinar, para aprender, para falar, para escutar e igualmente para silenciar foram outros tantos desafios, que sem dúvida, complexificaram minha prática docente, mas me desestabilizavam às vezes.

Essa intensa trajetória possibilitou-me refletir sobre meu ser professora – educadora na EJA. Aprendi que ter um planejamento e clareza dos objetivos a serem alcançados é importante, mas é necessário estar aberto se na hora da aula, surgem questões diferentes. Então, depois de muitas conversas e desabafos com colegas professoras e registros no diário, entendi que as dificuldades não estavam necessariamente em mim ou nos alunos, igualmente confusos com tanta novidade, mesmo colaborando para o bom andamento das aulas. Havia outros elementos a considerar, dentre os quais um em particular, a relação. Relação entre pessoas e igualmente entre saberes. Relações múltiplas, dinâmicas que precisavam ser construídas pelo diálogo, com vistas a superar o individualismo, no dia a dia da sala de aula. Nos acertos, mas também nos erros.

Por conseguinte, estar preparada com relação ao conteúdo conceitual, não foi/é suficiente. Fundamental é adotar um planejamento flexível, adequado ao contexto. Estar aberta e atenta para escutar e entender os olhares, os silêncios e as falas dos alunos, mesmo quando fogem do tema proposto. Diante disso, foi recorrente nas aulas de Biologia a busca pelo estabelecimento de um diálogo que atendesse aos anseios deles, com base nos seus saberes de experiência. Mas que em parte, não atendia aos meus, acostumada ao longo de minha trajetória docente com a condução da aula mais fechada com base no meu planejamento, mesmo com liberdade para a intervenção dos alunos.

No PROEJA, o tempo de aula era outro. A questão de como ajustar o horário semanal ao que me propunha: ouvi-los, resgatar e problematizar seus saberes de experiência, desenvolver conteúdos conceituais, realizar exercícios que estimulassem a investigação, a criatividade, a escrita e a leitura, foi um desafio que levei, junto com os alunos, algum tempo para suplantar. Ainda, a abertura para o diálogo na sala de aula apresentava outros desdobramentos. Dentre eles, o fato dos alunos, ao se manifestarem oralmente, desconsiderarem a observação à correta pronúncia das palavras. Diante disso, questionava-me se devia apontar isso a eles e como orientá-los sem que se ofendessem ou ficassem constrangidos para falar. Enfim, uma questão era recorrente para mim: como incorporar esses outros conteúdos, além dos conceitos? Em vários momentos, sentia-me hesitante, confusa e com dúvidas em como proceder e ampliar o diálogo. No entanto, com o tempo encontrei uma

maneira de estimular e exercitar também a oralidade, oportunizando a leitura de notícias de Biologia em aula.

Também, procurei mostrar aos alunos, junto com eles, que os conceitos são tão imprescindíveis quanto os procedimentos, incluindo os inerentes ao curso de Refrigeração. Mas não só esses. Busquei enfatizar igualmente, a importância de saber, tanto quanto saber fazer, e isso implicava, em uma perspectiva teórica, organizar respostas argumentadas para a resolução de questões na vida diária, assim como na escola.

Consequentemente, conhecer e exercitar alguns procedimentos nas atividades escritas pode auxiliá-los no cotidiano e igualmente na atuação como técnicos. Quanto a esse ponto, os alunos, na maioria das vezes, se empenhavam na execução das atividades. Mas, outras vezes negligenciavam isso, resolvendo as questões de modo apressado, valorizando mais o cumprimento da atividade do que a forma como era realizada.

Eis uma aprendizagem que precisa ser enfatizada, mas requer, entre outros aspectos, tempo para os alunos mudarem sua compreensão a respeito do processo de aprender, na maior parte das vezes vinculada a uma educação bancária. Visão abordada por Freire (2005, p.68): “Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida”. Essa visão bancária por parte dos alunos é um dos entraves para o exercício de um processo educativo dialógico e libertador. Reverter essa compreensão constitui-se num desafio, mas foi possível nessa experiência que vivenciei.

Certamente, ao final de quatro semestres, aprendemos muito. Os alunos aprenderam a estudar em um novo contexto, agora em um curso profissionalizante. Eu aprendi outra lógica, outro tempo de ensinar e de aprender. Aprendi a estabelecer novas relações, a abrir minhas caixinhas mentais para deixar mais complexos os conteúdos, a fim de acompanhar as dúvidas e questionamentos dos alunos e construir o conhecimento, também a partir da lógica deles, e não apenas da minha. Toda essa aprendizagem, difícil, levou algum tempo e com certeza foi potencializada pela Roda: espaço/tempo de formação de professores coletivo no qual estava, e ainda estou inserida. Isso reforça a ideia de que, a partir do meu caminhar, trilhei com outros a formação permanente.

Com base no exposto, acredito ter ficado evidente minha aposta na formação dos alunos, e na relevância do conteúdo conceitual, essencial para a construção de posicionamentos fundamentados com relação às principais questões da atualidade. No

entanto, considero igualmente relevante desenvolver outros conteúdos, dentre os quais, a escrita, a leitura, o diálogo, a oralidade e a argumentação.

Depois dessa experiência de dois anos e meio, considerada por mim bastante positiva, entendi melhor a não linearidade do processo educativo e a complexidade do processo de formação ao envolver a reflexão acerca dos saberes de experiência. Percebo que o conhecimento construído, tanto em relação ao conteúdo específico, quanto ao meu ser professora, precisou ser modificado, complexificado pelo o quê acontecia na aula. Isso foi um catalisador do meu processo de formação enquanto professora, retomado como professora de EJA e exigiu atenção, registro e reflexão constante. Formação igualmente resultante dos muitos encontros com colegas que apostam em processos de formação permanente no coletivo, no compartilhar posturas, dúvidas e questionamentos. Do mesmo modo, minha formação se intensifica neste momento ao escrever e dialogar comigo, e com os outros que me constituem.

Diante disso, atuar na EJA, como já destaquei, constituiu-se num espaço/tempo de muita aprendizagem, para mim, para os alunos e para os outros professores. No início, sentia-me angustiada, como se estivesse no começo da carreira, que pelo que recordo, parece ter sido mais fácil. Talvez tenha essa sensação porque naquela época eu me questionasse menos. Afinal, estava construindo meu ser professora sem nenhuma experiência, além dos estágios e dos cursos de licenciatura.

No PROEJA foi diferente. Eu era professora há muitos anos, contava com certo reconhecimento e sentia-me realizada com minha atuação. Estava um pouco confiante e foi um duro golpe lembrar o meu entusiasmo com a organização do curso, questionando os colegas que se sentiam despreparados, e na prática ver o quanto era complicado. Chegar em outro contexto que fugia daquele construído por mim, estar em outro lugar, mexeu com minhas convicções. Momento importante, embora complexo e difícil.

Repetir o que eu sabia fazer com adolescentes no Ensino Médio era insuficiente. Tampouco concordar com a exigência que Freire (2007a) considera fundamental para ensinar, a qual mais me inquietava naquele momento: respeitar os saberes dos alunos. Mas não quis desistir. Cada aula era um desafio, como um estímulo para eu continuar investindo na formação e construindo minha história como professora na EJA.

Essa vivência, aliada a minha experiência docente, permitiu-me perceber ainda que, mais do que boa vontade, é preciso um conjunto de condições para lidar com um público particular como são os jovens e adultos. É necessário muito estudo, pesquisa e estar em

processo de formação permanente, de preferência com o coletivo de professores que atua junto no PROEJA e, acrescentaria hoje, mediado pela escrita³⁵.

Para isso foi importante estar engajada nas Rodas de Terça. As reuniões no Colégio eram insuficientes para responder minhas inquietações e amainar as angústias. Seguramente, a escrita do diário, o contar as aulas e o ouvir os colegas foram momentos que, somados a outros de leitura e de discussão no grupo de pesquisa, contribuíram para construir meus saberes iniciais em EJA. Tudo isso reforçou em mim a certeza da necessidade de formação permanente e da importância do coletivo nesse processo. Destaco, a seguir, as aprendizagens obtidas com base nessa experiência com o PROEJA.

2.4 O QUE O PROEJA ME ENSINOU

A experiência com o PROEJA reafirmou minha convicção de que exercer a docência significa aprender sempre. Significa, ainda, ser capaz de proporcionar aos alunos, com eles, sejam jovens ou adultos, condições de compreenderem a si mesmos e a realidade para poder transformá-la, de outro modo para além do *modus operandi* que estamos acostumados. E com isso perceber que a complexidade da existência extrapola o limite do nosso entendimento.

Para tanto, procurei orientar os diálogos para que os alunos entendessem as disciplinas como construções humanas capazes de possibilitar uma visão da complexidade do mundo, não a única. Penso que, como professora, tenho um papel fundamental na formação dos alunos e na minha própria formação e que a participação deles no processo educativo é essencial.

Para mim, os diferentes conteúdos precisam estar vinculados e são necessários para a constituição de cada aluno como pessoa e profissional, pois além dos conhecimentos técnicos, são imprescindíveis os conhecimentos sobre si e sobre a realidade. Nessa perspectiva, acredito na formação como um processo permanente, que envolve o coletivo e deve permitir aos indivíduos se reconhecerem já no presente, mais capacitados para usufruir dos inúmeros diálogos que a vida lhes proporciona.

Igualmente, percebo que ser professora, em especial da EJA, requer que estejamos em constante formação. Não é uma questão de vocação como muitos acreditam. Cada vez mais, compreendo-me como inacabada, em processo, incompleta. Por isso, não posso descuidar da

³⁵ Refiro-me a hoje, pois ao (re)escrever este capítulo para finalizar a tese, percebo melhor o valor da escrita e a necessidade de enfatizar essa aprendizagem que tive por meio desta pesquisa.

participação em espaços/tempos coletivos de formação permanente, pois a consciência da minha incompletude impulsiona-me para uma formação com os Outros.

Para ensinar e aprender com jovens e adultos é importante ter claro que transpor para os adultos os saberes a respeito da aprendizagem com as crianças e adolescentes é inadequado. São alunos diferentes e precisam ser considerados nas suas especificidades. Portanto, constitui-se num equívoco infantilizar o adulto porque ele desconhece conteúdos que uma criança que frequenta a escola conhece.

Também, o fato dos alunos da EJA possuírem pouca destreza ao escrever e ler não nos autoriza banalizar seu processo formativo. Nosso papel enquanto professores é construir com eles meios para superar tais barreiras. Bem como, mostrar que eles têm condições para isso, elegendo, por exemplo, a leitura e a escrita como conteúdos fundamentais a serem trabalhados, independente de uma disciplina específica.

A atuação na EJA possibilitou-me perceber os alunos dessa modalidade como pessoas especiais por voltarem à sala de aula, a despeito do tempo em que ficaram longe da escola, independentemente dos motivos. A maioria dos alunos ao se dispor enfrentar mais uma jornada, além do trabalho, demonstra ter uma disponibilidade em aprender que precisa ser incentivada. No entanto, valorizar o aluno não minimiza a responsabilidade com sua escolarização e, muito menos, pode servir de desculpa para diminuir a exigência de uma formação consistente.

Diante de tais considerações, concordo com Freire (2000, p.102) “a formação técnico-científica de que urgentemente precisamos é muito mais do que puro treinamento ou adestramento para o uso de procedimentos tecnológicos”. Desse modo, reconheço e assumo a responsabilidade pelo cumprimento do meu papel como professora, sem dispensar a diretividade e a rigorosidade. Diretividade que pressupõe um professor libertador com vistas à emancipação do aluno, como afirma Freire em diálogo com Shor (2003, p.203):

Assume um papel diretivo necessário para educar. Essa diretividade não é uma posição de comando [...], mas uma postura para dirigir um estudo sério sobre algum objeto, pelo qual os alunos reflitam sobre a intimidade e existência do objeto [...] sem nenhum autoritarismo do professor e sem licenciosidade dos alunos.

Com relação à rigorosidade assumo a perspectiva desse autor e compartilho com a síntese feita por Streck (2008, p.370), segundo o qual Freire usa [...] “como sinônimo de rigoroso os adjetivos sério e exigente [...] rigorosidade consiste na utilização de todos os instrumentos disponíveis para capacitar os sujeitos a mudá-la [a realidade]”. Com isso, acredito em uma formação na perspectiva freireana “No fundo, a educação de adultos hoje

como a educação em geral não podem prescindir do exercício de pensar criticamente a própria técnica” (FREIRE, 2000, p.102). Nesse sentido, estou convencida de que não tenho o direito de apresentar uma abordagem superficial da Biologia e fechada em si mesma. Tampouco fazer das aulas um encontro de conversa sobre futilidades, embora necessária, às vezes, precisa ocorrer em um espaço/tempo adequado.

Meu encontro com a EJA promoveu diversas aprendizagens em diferentes momentos. Um primeiro de encantamento pela proposta do governo, certo entusiasmo e disposição para cumprir uma importante função social na formação de técnicos de nível médio, para alunos – jovens e adultos que ao longo da vida tiveram muitos dos seus direitos negados, ou mesmo sonegados.

Um segundo momento de estranhamento, quando assumi a turma e dei-me conta que o saber pedagógico construído, incluindo conhecer bem o conteúdo específico, buscar no diálogo a construção de conhecimentos e ter um bom relacionamento com os alunos, era insuficiente para eu me sentir professora de EJA. Sentia-me insatisfeita com meu trabalho, pois percebia que era inadequado adaptar para a EJA o conteúdo a ser trabalhado. Minha referência era a experiência no Ensino Médio, insuficiente diante de uma realidade completamente diferente. Essa clareza pouco contribuía para eu organizar a aula de outra forma, então experimentava um sentimento de “estranheza” naquele lugar, afinal, era um campo novo e desconhecido para mim.

Depois, um terceiro momento, quando busquei o necessário aporte teórico. Ler os documentos oficiais e perceber a complexidade da proposta em confronto com a realidade, fez-me sentir ingênua. Acreditava que integrar a Educação Básica e a Educação Profissional na modalidade EJA era mais simples do que a realidade mostrou. Mesmo depois de conhecer os referenciais teóricos da proposta, seria difícil concretizar uma prática em sincronia com as orientações do Documento Base (BRASIL, 2007). Além disso, como referi anteriormente, pensei que seria fácil trabalhar com alunos da EJA e na prática vi como era difícil. Precisava conquistar a confiança dos alunos e ganhar confiança no que eu estava fazendo. Talvez, como percebi depois, eu havia construído uma ideia pré-concebida do trabalho com jovens e adultos. Eram muitas e simultâneas as novidades e na ausência de um processo de formação mais específico, tornava-se muito complicado contemplar os aspectos sugeridos nos documentos oficiais, com os quais concordava e concordo, pois havia uma discrepância acentuada entre o escrito, e o que é, ou pode ser feito.

Ainda, um quarto momento, quando no último semestre em que lecionava Biologia com os alunos do Módulo V do PROEJA, construí confiança e sentia satisfação com as aulas.

Embora soubesse que faltava muito para realizar a integração necessária entre a Biologia e a formação profissional específica, havia encontrado o fio da meada. Os diálogos com os colegas nas Rodas de Formação, de Orientação e de Terça ajudaram-me a perceber diversos aspectos da docência em EJA. Também os alunos participavam ativamente dos diálogos, já trabalhávamos juntos por três semestres e isso com certeza nos modificou. Conseguia estabelecer um diálogo mais intenso com os alunos, e perceber o crescimento deles e meu em relação ao início do trabalho foi fundamental. Planejava com mais clareza, desenvolvia melhor os conteúdos com eles e percebia o quanto a base conceitual construída tornava mais consistentes os diálogos.

Por fim, o momento atual. Vários aspectos estão diferentes. Acalentada por diferentes Rodas que me apoiaram desde o início, reconheço que me faltava pertencimento à EJA. Essa modalidade era nova para mim, a desestabilização sentida com a sala de aula deixava-me confusa. Entretanto, foi essencial para eu refletir sobre o meu papel enquanto professora de EJA. Compreendo melhor o significado de levar em conta os saberes dos alunos, e consegui entender nesse contexto, o lugar do conteúdo nas relações de ensinar e aprender. Entendo melhor agora a afirmação de Streck (2005, p.56-7):

Como é de se supor, uma práxis educativa baseada no diálogo tem suas dificuldades [...] Diálogo, na compreensão de Freire, não significa ausência de conflitos. Ele não apaga as diferenças fundamentais que existem numa sociedade de classes e não é o instrumento para superá-las [...] Diálogo, portanto, não significa ausência de posições [...] ausência ou indefinição de papéis.

Da mesma forma, ao retomar essas ideias em uma escrita recursiva, acredito na importância dos desabafos que fazia na intimidade da escrita dos registros em casa, após cada aula. Os registros naquele momento não eram retomados, mas o fato de escrever ajudou-me a pensar e a organizar as ideias. Atualmente, percebo isso, pois o propósito da escrita, naquele momento, não estava tão claro para mim, quanto está hoje.

Nesse contexto, compreendo melhor o papel social das instituições que oferecem Educação Profissional no Brasil. Reconheço a imensa dívida da sociedade como um todo, com os que mais necessitam de uma formação profissional. Acredito que essas instituições precisam reconhecer-se destinadas a uma parcela da sociedade com urgência por uma formação profissional. Formação essa que permita a esses indivíduos atuarem como técnicos de nível médio com qualificação nas mais diferentes áreas.

Reconheço o PROEJA como num programa complexo e promissor, com inúmeras experiências exitosas, em sincronia com o anúncio de Barcelos (2006, p.62):

Uma das contribuições mais generosas as educação, como ofício e um ato político, é mostrar que certas verdades e representações cristalizadas em nossa sociedade não passam de mais uma das tantas representações construídas histórica e culturalmente. Portanto, podem ser (re)desconstruídas. Essa desconstrução já começou. Mesmo com todos os equívocos e desencontros, já existe um grande número de experiências de educação de Jovens e Adultos sendo desenvolvidas por um outro sem número de professores e professoras por este Brasil afora.

Enfim, esse processo de desconstrução referido pelo autor aconteceu comigo. Meu encontro com a EJA foi marcado por desafios, apreensões, angústias, dúvidas, mas também aprendizagens e alegrias. Precisei experimentar o desafio da minha própria desconstrução, para reconstruir-me em outras bases, mais consistentes nas quais o conhecimento de prática foi complexificado pelos aportes teóricos, especialmente com os referenciais do educador Paulo Freire. Entretanto, ser professora de EJA é um caminho em *construção* e no qual apenas dei os primeiros passos. No encontro com essa modalidade, percebo-me em minha inconclusão e destaco os múltiplos diálogos em Roda, os processos de formação coletivos como fundantes para possibilitar intensos movimentos: o meu, dos meus colegas e o dos alunos.

2.5 NESSE CONTEXTO TORNEI-ME, COM OS OUTROS, QUEM ESTOU SENDO, E AGORA?

Com mais de duas décadas de docência, reafirmo minha escolha profissional e uma convicção: torno-me melhor professora à medida que entendo a necessidade de formação permanente e exercito-a – por meio do diálogo com meus pares, mas também comigo, mediado pelo registro³⁶. Embora aqui tenha destacado meu encontro com a EJA, por meio do PROEJA, na continuidade do trabalho docente com adolescentes, com meus colegas professores nas Rodas das quais participo, também não serei mais a mesma. O que aprendi sobre o ser professora de EJA me constitui e me acompanhará pelos espaços educativos que percorrerei.

³⁶ Esse é um aspecto que percebo agora, no momento que leio e reescrevo este capítulo. Compreensão construída no processo, no decorrer da pesquisa: a valorização da escrita como modo de produzir conhecimento. Embora eu utilizasse a escrita e tenha feito muitos registros ao longo da minha trajetória, a compreensão da escrita deu-se nesse processo de pesquisar, ler, escrever, refletir e reescrever.

Neste capítulo, abordei minha trajetória num percurso individual, construído com Outros e que mais tarde se transformou em coletivo, em Rodas. Assim, do caminhar para si a caminhar com os Outros num processo de formação permanente, constitui-me e estou sendo professora, pesquisadora e formadora. Nesse percurso, encontrei a Educação de Jovens e Adultos, num encontro marcado por diálogos e movimentos intensos, no qual me deparei com a implantação do PROEJA. Nesse processo com as aprendizagens sobre a EJA e o PROEJA, tornei-me o que estou sendo e a vivência em espaços coletivos de formação reafirmou em mim a convicção de que a superação do individualismo, imposto pelo modelo capitalista na nossa sociedade, é possível, embora difícil.

Por conseguinte, estar vinculada a processos de formação em diversas Rodas, ao longo da minha trajetória docente, se por um lado tornou mais complexa a minha compreensão da docência por meio das diferentes aprendizagens, por outro, trouxe-me muitas inquietações. Por isso, entender melhor a formação permanente e investigar uma possibilidade formativa efetivada de uma maneira própria: em Roda, e com base na escrita foi um desafio ao qual me lancei nessa pesquisa. Desafio que busca na perspectiva da Educação Ambiental, ao questionar o modelo societário vigente, que tem no individualismo, na competição seus pressupostos, propor alternativas inédito-viáveis (FREIRE, 2005, 2006c). Ainda, assumir o papel de professora em processo, e ao mesmo tempo, de pesquisadora e formadora tornou-se uma possibilidade de compartilhar uma experiência coletiva construída e em construção.

Desse modo, a partir da minha trajetória, compreendida como um caminhar com os Outros, busquei investigar a formação de professores no âmbito do PROEJA. Para tanto, apresento na sequência algumas considerações acerca da formação de professores, considerando a escrita e o registro. Também uma discussão a respeito do modelo de formação adotado: formação permanente que se dá em Roda.

**3 A RODA DO FORMAR TORNA-SE RODA DO FORMAR-SE:
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PROEJA**

*Acolhera as letras,
Escolhe tuas palavras,
Assume tuas interrogações,
Compõe o poema de tua vida,
Sê autor
De ti mesmo;
Pode começar
Como co-autor de ti!*
Valdo Barcelos

Uma trajetória docente, repleta de processos coletivos – as Rodas – o recente encontro com o PROEJA e a atuação como professora nessa modalidade de ensino reforçam em mim o entendimento da necessidade de processos de formação permanente. Entendimento que me faz assumir inúmeras interrogações e responder a algumas delas. Desse modo, busco com esta pesquisa, compreender melhor como a escrita potencializa processos de formação de professores do PROEJA no qual me incluo. Busco também compor, com os Outros, o poema da minha vida acadêmica, profissional e pessoal, como propõe Valdo Barcelos. Portanto, apresento neste capítulo um dos aspectos centrais da pesquisa: a formação de professores no âmbito do PROEJA.

A formação tem sido bastante discutida e palavras como continuada, contínua e permanente disputam lugar quando se trata da formação de professores. Sem desconsiderar a diferença e a intencionalidade de cada uma delas, a opção é tratar de formação permanente, assumida como um processo ao longo da vida, em diferentes espaços, e não apenas como uma continuidade da formação inicial. Cabe ressaltar que, geralmente, a formação inicial é entendida como a formação adquirida em uma primeira graduação em que o indivíduo inicia uma formação profissional. Entretanto, a conclusão do Magistério ou Curso Normal ou outros cursos na Educação Profissional, também significa a formação inicial, embora junto com o Ensino Médio. Para Araujo e Moura (2008, p.77-8):

O aluno, ao ingressar no curso, seja no Ensino Médio, seja no Ensino Superior, já traz consigo experiências escolares decorrentes de sua formação educacional, por isso não há razão em falarmos em formação inicial como se, nos moldes de Locke, o aluno fosse uma tábula rasa. O processo de formação, reafirmamos, é, no limite, inerente ao ser humano, razão esta da necessidade de “qualificarmos” a que tipo de formação nos referimos (Grifo dos autores).

Diante disso, os autores sugerem adotar os termos formação profissional inicial e formação profissional contínua. Contudo, a opção será tratar de formação permanente e as posturas trazidas para o diálogo envolvem processos que incluem a formação nos espaços institucionalizados, bem como aquela realizada simultaneamente nos diálogos formadores,

que gestam e qualificam a formação profissional dos professores. Processo de formação compreendido como permanente com base no pressuposto da inconclusão e da incompletude apontado por Freire (2005, 2006a, 2007a, 2008b) como uma dimensão da condição humana. O processo de formação apresentado levará em conta algumas considerações sobre a formação de professores na Educação Profissional e a configuração da Roda de Formação. Além disso, os Círculos de Cultura na sua relação com a Roda, o diálogo, o registro e a Roda de Formação do Campus Rio Grande. Logo, a formação de professores será abordada num contexto e situação específicos: o formar-se em Roda, o formar-se ao formar.

3.1 A INCONCLUSÃO E A INCOMPLETUDE DO SER HUMANO: PRESSUPOSTOS PARA A FORMAÇÃO PERMANENTE

A compreensão da inconclusão vinculada diretamente à formação permanente justifica-se a partir do pensamento de Freire (2005, 2006a, 2007a, 2008b), porque para o autor é a assunção de homens e mulheres como seres inacabados que possibilita a educação. “A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado” (FREIRE, 2008b, p.27-8).

Para Freitas (2004, p.26) que, na obra *Pedagogia da Conscientização*, faz um estudo da obra do autor na década de 90:

Especialmente, no que diz respeito à formação de professores, esse é um período em que a produção teórica de Freire faz-se referência indispensável ao desenvolvimento de propostas de formação que proponham-se a manutenção da perspectiva utópica da educação, enquanto alternativa de mobilização das forças progressistas frente ao contexto neoliberal.

Desse modo, está implícito o entendimento para Freire de que a sociedade precisa se organizar em outra lógica e se a educação tem um papel fundamental nisso, os professores são imprescindíveis. Tendo isso em vista, ao compreender o ser humano como inconcluso e que se faz à medida da sua existência, ou como cita muitas vezes “está sendo”, o autor aponta para a necessidade de processos de formação permanente. Esse entendimento encaminha para a superação do determinismo, ao conceber a realidade como dinâmica. O mundo não está dado, é construído por homens e mulheres na sua historicidade. Daí decorre a insistência do autor na necessidade de o professor refletir sobre sua prática e na importância de levar em conta seus saberes de experiência em processos formativos.

Freire, quando assumiu a Secretaria Municipal de Educação em São Paulo, se preocupou com esse tema: “O que não é possível é negar a *prática* em nome de uma teoria que, assim, deixa de ser teoria para ser *verbalismo* ou *intelectualismo* ou negar a teoria em nome de uma prática que, assim, se arrisca a perder-se em torno de si mesma” (FREIRE, 2001a, p.29. Grifo do autor). Essa afirmação mostra sua valorização pelo saber docente, saber de prática. Entretanto, a prática requer reflexões e busca de teorias que a fundamente. Desse modo, esse autor crê na necessidade de o professor, ao mesmo tempo, se entender em processo de formação permanente e procurar meios de compreender essa formação.

Assim, a ideia do educador como alguém que não está pronto e acabado, pois não nasce professor, mas se constitui à medida do exercício de sua prática e da reflexão sobre ela, remete à formação permanente de professores como algo inalienável à docência. Depreende disso a compreensão do educador como alguém capaz de construir conhecimento sobre ser professor. Pois para Freire (2000, p.121): “Uma das coisas mais significativas de que nos tornamos capazes mulheres e homens ao longo da longa história que feita por nós, a nós nos faz e refaz, é a possibilidade que temos de reinventar o mundo e não apenas repeti-lo, ou reproduzi-lo”.

Na reinvenção do mundo, os professores se reinventam em processos formativos permanentes, transformadores de sua prática, de seus saberes e de si mesmos. Processos que anunciam a perspectiva de Freire (2006a, p.75) ao entender homens e mulheres como seres inconclusos e em permanente busca:

Não apenas temos sido inacabados, mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados. Aí se abre para nós a possibilidade de inserção numa busca permanente. Uma das raízes da educação, e que a faz especificidade humana, se acha na radicalidade da inconclusão que se percebe como tal. A permanência da educação também está no caráter da constância da busca, percebida como necessária.

A compreensão dessa perspectiva, do ser humano como um ser em construção, portanto, inacabado ou inconcluso, encontra na Biologia uma contribuição. Essa área do conhecimento corrobora para o entendimento da inconclusão, ao mostrar que, do ponto de vista biológico, não somos seres acabados, concluídos ou prontos. Embora a célula que nos origina seja portadora de toda a carga genética que nos identifica enquanto espécie, alguns dos genes só irão se expressar no decorrer de nossa existência.

Isso promove uma transformação considerável desde o nascimento até a idade adulta. A despeito de várias características biológicas constantes, como o tipo sanguíneo, existem outras que visivelmente se modificam, como a estatura, a cor do cabelo, a textura da pele, e

outras típicas da maturidade. Consequentemente sofremos mudanças importantes. Tais alterações biológicas acompanham e são acompanhadas por transformações culturais que na interação com nosso genótipo nos condicionam a isso ou aquilo. Condicionam, mas não determinam, pois podemos fazer escolhas o tempo todo, mesmo que algumas escolhas também sejam condicionadas.

Zitkoski (2007, p.232) leva em conta esses aspectos ao considerar a inconclusão como um dos fundamentos antropológicos do pensamento freireano:

Então, a *natureza humana* não é simplesmente o *inato* e nem somente o *adquirido*, mas a interação permanente entre ambos. O processo histórico e sociocultural da existência humana consiste na permanente articulação entre a *dimensão inata* da vida humana (que compreende as estruturas hereditárias, os genes ou as potencialidades constitutivas de cada indivíduo) com o processo de *aprendizagem*, que vai ocorrendo através da experiência histórica (Grifo do autor).

Nessa interação, inclusive do ponto de vista social, as mudanças são visíveis. Podemos assumir diversos papéis na sociedade ao nos tornarmos professores, engenheiros, operários, balconistas ou donas de casa. Nisso temos além de uma modificação aparente, transformações no nosso jeito de ser, de pensar e de lidar com as situações cotidianas, em uma articulação entre nossa constituição biológica e o que aprendemos.

Sendo assim, ao assumirmos a condição de seres humanos em processo de construção ou inconclusos, nos percebemos em formação permanente. Somos inconclusos, porque o que temos pode ser aprimorado, logo, não estamos prontos e acabados. A inconclusão, entendida como algo em construção, que, portanto “está sendo”, nos permite assumir a condição de seres em processo.

Além disso, a compreensão da nossa incompletude nos impulsiona à busca do que julgamos nos faltar. Isso remete a uma relação de interdependência com o Outro, concretizada por meio de relações dialógicas. Somos incompletos, não temos tudo, então precisamos do Outro. Esse processo de busca do que nos falta e do que podemos melhorar em nós, nos mobiliza a superar o individualismo e viver na coletividade.

Tanto a incompletude, quanto a inconclusão são perspectivas que apontam para a busca de um ideal a atingir. São entendimentos que nos levam à busca do “ser mais” na perspectiva freireana. Ser mais não no sentido de ser superior, ser mais que o outro, mas no sentido ser mais *com* o Outro, por causa do Outro ao procurar a superação de nós mesmos a caminho da humanização. Para Zitkoski (2008, p.380):

A *vocação para a humanização*, segundo a proposta freireana, é uma característica que se expressa na própria busca do *ser mais* através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no

conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade (Grifo do autor).

Essa busca do “ser mais” se vincula à compreensão do inacabamento ou inconclusão. De igual modo, da incompletude, entendida como aquilo que está incompleto, pois nossas lacunas nos remetem à ideia de algo em processo. Isso nos mobiliza à busca do Outro que nos completa. Por isso, estamos sempre à procura de superar e melhorar o que conquistamos ou ainda adquirir algo que nos falta. No caso de um músico, esta incompletude pode estar vinculada à aprendizagem de algum instrumento que ele desconhece. Entretanto, embora possa conhecer diversos instrumentos, é impossível tocá-los ao mesmo tempo, necessita do Outro para compor uma orquestra. Já a inconclusão aponta para que busque o aprimoramento: saber mais e melhor sobre algo que já sabe. Para Freire (2007b, p.22-3):

A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas *saber que vivia* mas *saber que sabia* e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (Grifo do autor).

Isso explica o desejo de querer mais que impulsiona homens e mulheres à procura curiosa do desconhecido. Cada conquista é percebida como uma etapa, uma parcela de um entendimento maior. Conseqüentemente, o conhecimento é buscado na totalidade, nas diversas vertentes, nas suas mais variadas facetas. Conhecimento dinâmico e em processo. Nessa busca, almejamos a superação, procuramos saber mais, sentir mais, experimentar mais, em uma insaciável busca. Queremos fazer sempre melhor o que fazemos e entender por que isso ou aquilo deu errado, num movimento de “ser mais” que para Freire é inerente à condição humana de inconclusão. Do mesmo modo, buscamos nas relações, no coletivo, no grupo, na Roda, superar nossa incompletude e, portanto, o individualismo.

Para Trombetta e Trombetta (2008, p.228):

Somos um ser por fazer-se; um ser no mundo e com os outros envolvidos num processo contínuo de desenvolvimento intelectual, moral, afetivo. Somos seres insatisfeitos com o que já conquistamos. Estamos sempre nos fazendo, refazendo, começando recomeçando. O humano não é, ele se conquista, faz-se por meio de suas ações no mundo, na história. Em cada ponto de nossa vida, não somos ainda tudo o que poderíamos ser e o que ainda poderemos vir a ser.

O entendimento do ser humano como um ser inconcluso e, por conseguinte em processo, justifica então, a necessidade de busca, de ir além, com os Outros. Sobre isso, Freire (2007a, p.58) afirma: “Este é um saber fundante de nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida”. Ou ainda, para esse autor:

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade (FREIRE, 2005 p.83-4).

Esse educador ao considerar o homem e mulher como seres em processo permite compreender a incompletude e, por conseguinte, a formação permanente de professores na perspectiva de formar-se, e formar-se com os Outros:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. *É nesse sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros* (FREIRE, 2007a, p.57-8. Grifo meu).

Diante disso, a formação de professores enquanto processo pressupõe a organização de espaços /tempos coletivos de formação, que oportunizem discussões, debates e partilhas acerca dos fazeres pedagógicos. Isso implica na existência de um dos elementos fundamentais nas relações que é o diálogo. Diálogo, entendido na perspectiva de Freire (2006a, p.81): “A experiência dialógica é fundamental para a construção da curiosidade epistemológica. São constitutivos desta: a postura crítica que o diálogo implica; a sua preocupação em aprender a razão de ser do objeto que medeia os sujeitos dialógicos”.

Então, a formação permanente pode oportunizar, por meio do registro, da reflexão e do diálogo que os professores signifiquem sua prática ao exercitar a curiosidade epistemológica. Curiosidade definida por Freire (2003, p.235) como a capacidade de “aprender não o objeto em si, mas a relação dos objetos entre si”. Desse modo, buscar o conhecimento sobre o aluno, sobre o fazer pedagógico, e, especialmente, sobre as relações entre estes e as razões de sua existência, são pressupostos a serem assumidos na formação docente.

Nesse sentido, ao levar em conta que a formação de professores implica no entendimento do que é educar, tomo por referência o pensamento de Loureiro (2004a, p.17):

Educar é transformar pela teoria em confronto com a prática e vice-versa (práxis), com consciência adquirida na relação entre o eu e o outro, nós (em sociedade) e o mundo [...]. Logo, a categoria educar não se esgota em processos individuais e transpessoais. Engloba tais esferas, mas vincula-se às práticas coletivas, cotidianas e comunitárias que nos dão sentido de pertencimento à sociedade.

Com base no exposto, com a compreensão da consciência sobre nossa inconclusão e incompletude e que os processos formativos podem ser catalisados no coletivo, apostamos em

um modo específico de formação: a Roda (WARSCHAUER, 2001). Modo que considera a diversidade de cada integrante imprescindível para a discussão e a construção de conhecimento acerca dos fazeres docentes. Sendo assim, buscamos compreender a formação em uma situação específica: quando na Roda dos Formadores, a escrita por meio do registro num Diário em Roda, pressupõe a ampliação do diálogo, num encontro para partilhas. Mas, antes de tratar especificamente sobre essa Roda, na sequência apresento algumas considerações sobre a formação de professores.

3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A formação permanente de professores relaciona-se com a inconclusão e a incompletude humana na perspectiva freireana, mas também se vincula ao fato do conhecimento ter historicidade. Freitas (2004, p.38-9) sintetiza a compreensão de Freire sobre esse tema: “Concebendo o ato de conhecer como um processo permanente e, conseqüentemente, o ato de estudar como inerente ao trabalho do/a professor/a, a formação permanente e crítica é compreendida como condição indispensável à profissionalização do professor”.

Como afirma Freire em diálogo com Horton (2009, p.187): “Se o conhecimento pode ser superado, se o conhecimento de ontem não se faz necessariamente sentido hoje, então eu preciso de outro conhecimento [...]. Isto é, o conhecimento nunca é estático. Está sempre em um processo”. Logo, torna-se fundamental para as pessoas que lidam diretamente com o conhecimento, em especial, os professores, estarem atentos para acompanhar as mudanças e as superações do conhecimento ao longo do tempo.

Desse modo, é a realidade dinâmica que contribui para as mudanças do conhecimento e, conseqüentemente, das diferentes correntes pedagógicas vinculadas à forma de ver o mundo de cada época (ARAÚJO; SILVA, 2009). Essa realidade em movimento requer que estejamos em permanente formação. Todavia, a formação permanente tratada aqui diz respeito a um contexto específico, uma instituição de Educação Profissional³⁷, e embora não possa ser generalizado, permite compreender esse processo em uma realidade situada.

³⁷ Apresento a formação permanente a partir do meu olhar pela inserção no Colégio ao longo da minha atuação docente no IFRS – Campus Rio Grande. Portanto, são observações empíricas do cotidiano escolar.

Diante disso, a formação dos professores com base nas licenciaturas e sua “habilitação” para atuar nas diferentes modalidades de cursos de educação profissional é discutida por Ogliari (2006), quando faz uma análise sobre a formação inicial de professores, levando em conta a legislação pertinente. De acordo com esse autor, há uma desvalorização da formação inicial no Brasil demonstrada pela forma como os cursos de licenciatura vêm sendo organizados em virtude das mudanças da legislação. Assim, com base na pesquisa dos currículos dos cursos de formação inicial, o autor conclui que os cursos de licenciatura privilegiam a formação específica em detrimento da formação pedagógica e nem discutem os aspectos fundamentais que prepare o professor para atuar na educação profissional, tampouco na Educação de Jovens e Adultos.

Complementa essa discussão, o fato de que até pouco tempo, para lecionar em diversas disciplinas das instituições de Educação Profissional³⁸, mostrava-se suficiente um curso em nível superior ou em nível técnico. Engenheiros tornavam-se professores de Física, de Matemática, de Eletrônica etc., assim como Técnicos ministravam aulas de disciplinas profissionalizantes. A razão disso reside na especificidade das disciplinas da Educação Profissional e a escassez de cursos que contemplem a formação específica e pedagógica em determinadas áreas. Por consequência, as questões pedagógicas por bastante tempo contaram com pouca atenção, tanto pela falta de formação pedagógica por parte de seus docentes, como pela ausência de profissionais nas instituições para tratar dessas questões. Assim, os processos de formação permanente foram e têm sido pouco valorizados.

Todavia, para uma parcela significativa de docentes, a realidade na sala de aula mostra que os conhecimentos adquiridos são insuficientes diante das complexas situações a serem enfrentadas. Os professores, mesmo os que possuem cursos de formação pedagógica ou licenciatura, necessitam subsídios para dirimir suas dúvidas e angústias diante de circunstâncias inusitadas e para compreender melhor sua constituição enquanto professores.

Contudo, as diversas opções de formação permanente disponíveis se mostram insuficientes, mesmo que precisem ser valorizadas. Cursos, palestras, seminários e congressos são oportunidades, geralmente configuradas em experiências individuais de formação permanente. Estas ocorrem, geralmente, fora do local do trabalho, o que dificulta a participação pela impossibilidade de afastamento das atividades docentes, ainda quando incentivadas por seus dirigentes. Caracterizam-se por encontros, que, na maioria das vezes,

³⁸ Machado (2008) faz um pequeno histórico de formação de professores para a educação profissional. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf.> Acesso em out. 2010.

impõem uma postura passiva ao professor, com poucos espaços planejados para o diálogo entre os pares. Diante disso, a alternativa consiste em ouvir palestras ou apresentações de trabalhos realizados *sobre* a escola, seus professores e alunos e não *com* eles. Nesse caso, as discussões teóricas feitas, muitas vezes, colocam alunos e professores em situação ideal, raramente verificada na prática.

Tal fato mostra o lugar ocupado pela formação permanente, geralmente entendida como algo a ser buscado de modo pessoal. Cabe a cada professor decidir se participa. Situação que necessita ser problematizada e reformulada, pois agrava uma das consequências do fazer docente: a solidão. Em geral, o professor está sozinho, com suas dúvidas e suas turmas de alunos. A participação em eventos como os mencionados, mesmo que por um instante aproxime professores em torno de temas de interesse comum, passado o evento, cada um retoma suas atividades da mesma maneira solitária de antes.

Os processos de formação disponíveis³⁹ mostram-se genéricos ou tratam de temas pontuais, cujas discussões sobre as questões pedagógicas geralmente são superficiais. Assim, via de regra, mostram-se escassos e descontínuos. Nóvoa (2009, p.22) é incisivo na crítica aos modelos de formação quando afirma:

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desatualização” dos professores (Grifo do autor).

Nessa conjuntura, as instituições de Educação Profissional, consideradas centros de excelência, empenham seus esforços e o investimento possível, para incentivar a formação permanente dos professores nas áreas científicas e tecnológicas. E, muitos docentes, embora completem suas formações acadêmicas em cursos de mestrado e doutorado, diversas vezes fora do Brasil, privilegiam majoritariamente a formação e a pesquisa em uma área tecnológica. Faço uma ressalva para afirmar que não estou desconsiderando a importância da atualização no campo da tecnologia e nem desvalorizando a formação de mestres e doutores em áreas específicas da Educação Profissional. Reconheço a importância disso, mas reafirmo que o conhecimento conceitual específico é insuficiente. Necessita estar acompanhado de saberes pedagógicos para que as atualizações realizadas possam contribuir de maneira efetiva na sala de aula e na formação dos alunos. Como afirma Warschauer (2001, p.15):

³⁹ Refiro-me aqui a maioria dos inúmeros eventos dos quais participei. Porém, cabe destacar que o Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire e o Encontro sobre Investigação na Escola são eventos que rompem com esta lógica.

É necessário e possível investir em espaços para a reflexão partilhada dos professores em substituição a uma formação abusivamente acadêmica [...] Profissionais que, pelas poucas oportunidades de autoconhecimento e de vivências comunitárias, correm o risco de, ao se inserir no mundo competitivo do trabalho, acabarem excluindo uns e formando outros para atuarem dentro desta mesma lógica de exclusão, entendendo, por exemplo, que a projeção individual é o único caminho para a sobrevivência. Lógica que tende a ser reproduzida entre seus “colegas” de trabalho e “logicamente” também entre os alunos que formarão (Grifo da autora).

No contexto explicitado, no que tange à integração dos conteúdos específicos com questões relacionadas à sala de aula e ao cotidiano escolar, incluindo discussões sobre o processo educativo, esse aspecto nem sempre apresentou a valorização necessária. Situação amenizada por algumas iniciativas, com parcerias entre universidade e escola, visando desenvolver ações conjuntas de formação, mais frequentes nas disciplinas da chamada formação geral (química, física, biologia, história etc.), em vista dos estágios curriculares das licenciaturas. Nesse sentido, diversas ações vinculadas a grupos de pesquisa de universidades⁴⁰, estabelecem parcerias com a escola para desenvolver investigações na área educacional.

Essas iniciativas, ainda que não sejam específicas para a Educação Profissional, acenam para mudanças no cenário da formação. Rompem com uma lógica instituída da formação entendida como responsabilidade exclusiva de cada professor, cultura disseminada em grande parte das escolas e na maioria dos casos, aceita sem muita problematização. Em consequência, espaços/tempos coletivos para a formação permanente no âmbito escolar são vislumbrados e modificam o cenário no qual predominava a formação restrita às reuniões e conversas entre colegas. Também recentemente com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia passaram a fazer parte das escolas, pedagogas, psicólogas, assistentes sociais e Técnicos em Assuntos Educacionais. Isso certamente contribuirá para as transformações almejadas.

Porém, como aponta Warschauer (2001, p.135) a formação é um processo pessoal:

Dessa maneira, cabe ao professor tomar para si sua própria formação contínua, seja através de estratégias individuais e coletivas, pois o poder da formação pertence aquele que se forma e este o fará a partir da lógica do seu próprio percurso individual, partilhando espaços e experiências. Mas os sentidos dessa formação serão sempre individuais, na medida em que suas experiências ganham significados em seu próprio percurso e na medida singular de traçá-lo. Assim, formar identifica-se com formar-se.

⁴⁰ Como exemplo, destaco o CEAMECIM - Centro de Educação Ambiental em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Rio Grande e o GIPEC - Grupo Interdepartamental de Pesquisa Sobre Educação em Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul <<http://www.projetos.unijui.edu.br/gipec/>>.

Entretanto, mesmo sabendo que ninguém “forma” ninguém, como destaca a autora, torna-se fundamental, além da existência de profissionais específicos para tratar dessas questões, a oportunidade de espaços/tempos coletivos para que os professores possam (re)construir seus saberes pedagógicos, considerando sua experiência docente. Para Fontana (2005a, p.64):

Somente em relação a outro indivíduo tornamo-nos capazes de perceber nossas características, de delinear nossas peculiaridades pessoais e nossas peculiaridades como profissionais, de diferenciar nossos interesses das metas alheias e de formular julgamentos sobre nós próprios e sobre o nosso fazer.

Diante disso, a formação permanente ao abarcar a busca de “ser mais”, entendida por Freire (2005, p.47) como a “ontológica e histórica vocação dos homens”, necessita estabelecer-se no diálogo entre os pares. Cabe ressaltar que, isso nos últimos tempos vem sendo incentivado, mediante financiamento para a formação de professores, em especial, no âmbito do PROEJA. Nesse contexto, a criação do Capes PROEJA⁴¹ tem mobilizado a organização de professores e gestores que diante dos estudos em nível de especialização, mestrado ou doutorado se reúnem para discutir sobre suas pesquisas e sobre os desafios enfrentados em suas realidades institucionais.

Sobre a formação de professores, aponta Pereira (2009, p.3):

Com as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, que defende a reversão do quadro da educação brasileira, com a ruptura do círculo vicioso "inadequação da formação do professor-inadequação da formação do aluno...", reforça-se a exigência para cursos de formação que supram não só as deficiências resultantes do distanciamento entre o processo de formação docente e sua atuação profissional, mas também a necessidade de preparar um professor afinado com práticas pedagógicas voltadas para a construção do conhecimento de acordo com as exigências que se colocam no atual estágio do desenvolvimento da humanidade (Grifo do autor).

Ao concordar com o posicionamento do autor e diante da realidade em que, geralmente, a formação de professores envolve uma disposição individual, cuja busca depende de iniciativas isoladas, acentuo aqui a importância de espaços coletivos a serem disponibilizados. O trabalho coletivo é ainda apontado por Machado (2008 (p.17), quando discute o perfil docente a ser formado para a Educação Profissional, assumindo como pressuposto básico que

⁴¹ Para a formação de pós-graduados em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos há um Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos - PROEJA-CAPES/SETEC, além de outras iniciativas. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12294&Itemid=86> Acesso em 04 fev. 2011.

[...] o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, *aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa*, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar (Grifo meu).

As considerações da autora apresentam aspectos que precisam ser desenvolvidos com os docentes, embora presentes em muitos professores da Educação Profissional. Ao compreender a importância de trabalhar todos esses aspectos, entendo a potencialidade da Roda como um espaço/tempo de formação e a aposta na escrita e no registro. Para Nóvoa (2009, p.22) “A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional”.

Esse autor português faz uma síntese das ideias consensuais sobre a formação de professores. Apesar de a sua realidade ser diferente da nossa, começando pela formação em três instâncias: a graduação, o mestrado em ensino com forte referencial didático pedagógico e profissional e por último um período de indução profissional, chamado de probatório, as considerações são muito pertinentes. Reforçam o que temos pensado sobre a formação de professores. Logo, destaco, em itálico, alguns dos grandes princípios citados por Nóvoa (2009, p.13), especialmente os vinculados à nossa prática formativa:

Parece que estamos todos de acordo quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que é necessário tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: *articulação da formação inicial*, indução e *formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida*; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; *valorização do professor reflexivo* e de uma *formação de professores baseada na investigação*; *importância das culturas colaborativas do trabalho em equipa*, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc. (Grifo meu).

Desse modo, romper com posturas individualistas é um dos pressupostos assumidos quando a possibilidade de transformação é vislumbrada e quando se aposta em processos de formação permanente em espaços/tempos coletivos. A necessidade de superar as principais contradições existentes nas instituições de Educação Profissional, as quais necessitam oferecer um Ensino Integrado, mas disponibilizam poucas atividades coletivas entre seus professores, é um fator a considerar. Para Machado (2008, p.15):

Superar o histórico de fragmentação, imprevisto e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação

profissional de hoje implica reconhecer que a docência é muito mais que a mera transmissão de conhecimentos [...] é preciso outro perfil docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares.

Para a autora, a superação desse quadro pode ser alcançada por meio de uma licenciatura específica para a Educação Profissional, considerada uma necessidade urgente. Contudo, é possível admitir que igualmente a formação permanente assume uma importância ímpar para superar o distanciamento entre a teoria e a prática com relação aos processos educativos.

Também é necessário romper com a competição, valorizar a cooperação e a partilha. Para isso é imprescindível que a formação dos alunos em geral, e em particular da Educação Profissional, contemple uma proposta pedagógica que valorize o diálogo, a cooperação, a partilha, o coletivo e ações conjuntas para a transformação da realidade imediata, com vistas a transformação da sociedade como um todo.

Diante disso, é necessário que a formação permanente de professores se vincule à busca dessas premissas. Assim, no sentido de apresentar uma alternativa inédito-viável (FREIRE, 2005, 2006c), em consonância com os princípios da Educação Ambiental, será discutida, a partir de um contexto específico, a Roda de Formação no Campus Rio Grande, concretizada com a organização e execução do Curso Encontros Dialógicos com o PROEJA.

3.3 CONFIGURANDO A RODA DE FORMAÇÃO NO DIÁLOGO COM OS CÍRCULOS DE CULTURA

Neste momento, abordo um processo específico de formação permanente de professores: a Roda de Formação, no qual destaco a importância do coletivo e da escrita como constitutiva dessa formação. Ao resgatar a ideia freireana de diálogo e dos Círculos de Cultura, reafirmo o compromisso com a educação libertadora ao discutir as aproximações entre esses processos formativos.

Cabe destacar que Warschauer (2001, p.301) compreende a Roda em outros contextos, ao discutir na obra Rodas em Rede a relação entre as diferentes Rodas que se fazem presentes na escola: “Roda de Alunos, Roda de Professores, Roda de Professores de Roda, Roda do Núcleo Estratégico e Roda de Pais”. Souza (2010, p.11), ao pesquisar um processo de formação, defende a tese das “Rodas de Formação em Rede como espaços privilegiados na

ambientalização de professores que escrevem, leem e contam suas histórias”. Entretanto, nesta pesquisa, ainda que a Roda de Formação esteja em relação com outras Rodas, algumas das quais destacadas aqui, a intenção é apresentar a Roda de Formação Permanente de Professores. Essa Roda será discutida na relação estreita com os Círculos de Cultura (FREIRE, 2006b) com vistas a dialogar com a perspectiva freireana sobre os processos de ensinar e aprender. Além disso, a partir da compreensão de Warschauer (2001) e considerando “a permanência de princípios como o enfoque comunitário, a cooperação, a aprendizagem reflexiva na ação, o vínculo entre processos educativos e realidades sociais”, destacados por Souza (2010, p.20).

A larga experiência em formação permanente com professores: o Mirar, com seus avanços, retrocessos e estagnações, tem mostrado a necessidade de investir na formação na perspectiva do educar pela pesquisa (GALIAZZI, 2003; MORAES, RAMOS, GALIAZZI, 2004) na qual o diálogo e a escrita sejam potencializados e potencializem as reflexões sobre os fazeres pedagógicos, a partir da sala de aula e não apenas de teorizações. Para Moraes; Ramos; Galiazzi (2004, p.97):

Quando se aposta no *educar pela pesquisa* como princípio pedagógico, assume-se levar para o contexto educacional aspectos da abordagem sociocultural que, para nós, são essenciais. Apostar nesses princípios significa apostar no diálogo, na leitura, na escrita na elaboração e negociação de argumentos fundamentados empírica e teoricamente (Grifo dos autores).

O percurso de intenso trabalho no Mirar e no Grupo de Pesquisa CEAMECIM, enriquecido pela linha de pesquisa – Educação Ambiental: ensino e formação de educadores do PPGEA-FURG – não é novidade. O inusitado que se apresenta neste momento é a denominação desse modo de formar a partir do diálogo com autores, em especial Paulo Freire⁴² que permitiram ampliar a compreensão da própria experiência. Outra importante leitura de referência foi Cecília Warschauer, cuja obra intitulada Rodas em Rede (2001) remeteu à leitura de A Roda e o registro⁴³ (2002) e permitiu perceber que a configuração em círculo, estabelecida por ocasião dos nossos encontros, não era apenas uma configuração espacial.

Desde então, no contexto explicitado, podem ser denominadas Rodas algumas das reuniões formativas das quais participei ao longo do tempo e que têm sido nossa aposta. Por isso, tenho trabalhado tanto no sentido de entender melhor teoricamente o significado da Roda

⁴² Em especial a partir das obras apresentadas ao longo da discussão e que constam nas referências.

⁴³ Essa obra aborda a origem do seu trabalho e destaca que os termos Roda e Registro foram aprendidos com Madalena Freire, coordenadora de um grupo de educadores no qual Cecília Warschauer participava.

de Formação ou da Formação em Roda, quanto de olhar para nossas práticas e ver quais teorias se depreendem desse estar em Roda.

Como discutido anteriormente, Freire (2005, 2006a, 2007a, 2008b) ao compreender a inconclusão do educador e que se constitui no exercício da sua prática quando é capaz de refletir sobre ela, nos aponta para a importância da formação permanente de professores. Partindo disso, Warschauer (2001, p.136) faz um questionamento:

Pensando na formação do professor, que não reserva espaços para reflexão e partilha das experiências, como ele poderá construir sentidos com seus alunos se ele mesmo não foi estimulado a viver essa construção em sua formação escolar e profissional?

Desse modo, a formação de professores necessita ocorrer de modo permanente, no qual o professor a cada dia encontra meios para refletir sobre sua prática e dialogar sobre as questões do cotidiano escolar, principalmente, na mediação dos seus pares em Rodas de Formação. Portanto, esse é o aspecto que apresento: a Roda como espaço/tempo de formação permanente de professores, num primeiro momento a partir das aproximações com Freire que há muito tempo redimensionou o processo educativo ao criar os Círculos de Cultura. Na sequência, serão abordados o diálogo e o registro, e por fim, apresentada a Roda de Formação no âmbito da qual se desenvolveu a pesquisa.

3.3.1 A Roda como (re)configuração dos Círculos de Cultura

A roda, artefato de formato circular usado para os mais diversos fins, cuja invenção representou um marco na história das civilizações, hoje, pode ter muitas representações para além de sua funcionalidade prática. Logo, a roda pode ser usada para designar um grupo de pessoas cuja disposição espacial lembra um círculo. Por isso, nas relações sociais, a roda tem sido usada para nomear brincadeiras infantis: “brincar de roda”, e igualmente “rodas de leitura”, “rodas de conversa”, “rodas de samba”, “rodas de chimarrão”. Enfim, várias denominações que conservam entre si um aspecto comum, qual seja, a organização em círculo de seus participantes em torno de um objetivo.

Nesse sentido, não são diferentes as rodas pelas quais passamos ao longo de nossa trajetória acadêmica ou profissional. Aulas em roda e reuniões em roda se configuram como um modo de organizar as pessoas para que possam dialogar entre si. Mesmo assim, as rodas

têm sido pouco problematizadas, e sua constituição, na maior parte das vezes, ocorre para organizar a participação de cada um, sem discutir o significado pedagógico que encerram.

A compreensão da Roda de Formação Permanente de Professores, a que passo chamar **Roda de Formação**, como uma opção político-epistemológica e não apenas metodológica, foi possível a partir da leitura de Paulo Freire. A proximidade da experiência da Roda de Formação com os Círculos de Cultura, propostos pelo autor, decorre da compreensão de que “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa” (FREIRE, 2007a, p.23). Nesse sentido, uma nova organização espacial problematiza a disposição dos sujeitos ao diálogo, bem como o questionamento da verticalidade das relações tradicionalmente estabelecidas. É Freire (2007a, p.23) quem afirma que “embora diferentes entre si, quem forma se re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. *Formar-se ao formar* é, pois, uma proposta de formação que se alinha à perspectiva da educação libertadora, fundamentada nos conceitos freireanos de diálogo problematizador, escuta, registro, amorosidade, entre outros.

Com base nisso, os Círculos de Cultura constituem-se em uma concretização da proposta formativa de Freire já nas suas primeiras experiências com educação. Assim, é possível apreender que desde o início esteve presente a crença do papel formativo das rodas. Para Brandão (2008, p.76) “O círculo é o símbolo mais adequado à lembrança das experiências de cultura e de educação popular realizados no Brasil e na América Latina a partir dos anos 1960”. Esse tema, abordado detalhadamente na obra *Educação como Prática da Liberdade*, encontra-se justificado e definido, pelo próprio autor da proposta. Sobre isso, Freire (2006b, p.111) afirma:

De acordo com as teses centrais que vimos desenvolvendo⁴⁴, pareceu-nos fundamental fazermos algumas superações, na experiência que iniciávamos. Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós demasiado carregado de passividade (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o *Círculo de Cultura*. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o *Coordenador de Debates*. Em lugar da aula discursiva, o *diálogo*. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, *programação compacta*, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado (Grifo do autor).

Nesse excerto, há uma crítica às práticas tradicionais de ensinar, acompanhada por uma proposta que anuncia a educação libertadora. Sendo assim, os Círculos de Cultura, “grupo de trabalho e de debate⁴⁵”, parte do método de alfabetização proposto por Freire, se fundamentam em outra lógica. Estes buscam romper com propostas de ensino no qual um professor, detentor do saber, ensina para alunos que aprendem. Em consequência, no contexto

⁴⁴ Freire refere-se ao Projeto de Educação de Adultos.

⁴⁵ Afirmação de Weffort no prefácio da obra *Educação como Prática da Liberdade* (2006b, p. 16).

da proposta original, considerando o público a que se destinavam as ações de alfabetização, mais do que um processo coerente de ver o Outro como sujeito capaz de, ele próprio compreender a realidade no qual estava inserido, Freire concretiza com esse procedimento sua teoria acerca da proposta libertadora de educação.

Ao considerar então os Círculos de Cultura, é possível perceber que guardadas as devidas proporções, dentre as quais se incluem a finalidade precípua e o momento histórico em que foram criados, estes se apresentam (re)configurados nas Rodas de Formação. Ou ainda, como uma re(leitura) ou uma re(invenção). Isto é, como a atualização em outro contexto de uma proposta formativa, baseada em pressupostos freireanos. Brandão (2008, p.77) ao explicitar seu entendimento sobre os Círculos de Cultura, aproxima Roda e Círculo:

[...] o círculo de cultura dispõe as pessoas ao redor de uma “roda de pessoas”, em que visivelmente ninguém ocupa lugar proeminente. O professor que sabe e ensina quem não-sabe e aprende aparece como monitor, o coordenador de um diálogo entre pessoas a quem se propõe construir juntas o saber solidário a partir do qual cada um ensina-e-aprende. Era o ponto de partida a ideia de que apenas através de uma pedagogia centrada na igualdade de participações livres e autônomas seria possível formar sujeitos igualmente autônomos, críticos, criativos e consciente e solidariamente dispostos a três eixos de transformações: a de si-mesmo como uma pessoa entre outras; a das relações interativas em e entre grupos de pessoas empenhadas em uma ação social de cunho emancipatoriamente político; a das estruturas da vida social (Grifo do autor).

A Roda de Formação pode ser entendida como uma (re)configuração do Círculo de Cultura por diversos aspectos. O fato de essa Roda ser um lugar centrado na igualdade de participações, pois cada educador tem um saber de experiência e de vida igualmente importantes, de modo que a heterogeneidade é acolhida, pode ser um primeiro aspecto a ser considerado. Nesse lugar, geralmente são distintas as formações e motivações de cada um que está presente, e isso gera intensidades diferentes de participação.

Nesse sentido, ainda que na Roda de Formação ninguém ocupe um lugar proeminente, a exemplo do Círculo de Cultura, indivíduos ocupam posições mais centrais ou mais periféricas e podem alternar de lugar na medida em que essa Roda se movimenta, se amplia, se transforma e vai transformando seus integrantes. A Roda de Formação configura-se como um espaço/tempo dinâmico, envolve todos os participantes, e, embora tenha um coordenador ou mediador, este, do mesmo modo, precisa se assumir no movimento da Roda, entendendo-se parte desta.

Considerando a Roda de Formação na compreensão explicitada e os Círculos de Cultura na perspectiva freireana, podem ser destacadas ainda, outras aproximações. Dentre elas, a proposta formativa, fundamentada especialmente em uma ruptura com a lógica de

educação bancária (FREIRE, 2005). Lógica vigente à época em que esse educador propôs os Círculos de Cultura e presente nos dias de hoje, inclusive quando se trata de formação permanente. Eis uma semelhança que convém ressaltar entre a proposta de Freire e as Rodas de Formação: uma convergência com relação a como os processos de ensinar e aprender são entendidos.

O Círculo de Cultura constitui-se em uma estratégia proposta por Freire para o processo de alfabetização e de pós-alfabetização. Além disso, eram realizados círculos com os animadores culturais que trabalhavam com diferentes grupos. Na proposta freireana, um dos aspectos era a ausência de um material pronto, acabado e fixo a ser trabalhado pelo grupo. Na Roda também não há uma “cartilha”, de modo que os conhecimentos são construídos em cada processo de um grupo que forma-se ao formar. Convém salientar, entretanto, que isso não significa ausência de diretividade, tampouco espontaneísmo. Em ambas as propostas formativas há um caminho a ser seguido, planejado e organizado com a participação dos envolvidos e que leva em conta os saberes dos envolvidos e a realidade concreta na qual estão inseridos.

Como destaca Brandão (2008), os Círculos de Cultura se colocam como possibilidade de proporcionar práticas de ensinar-e-aprender fundadas na horizontalidade das interações pedagógicas, no diálogo e na vivência, com o entendimento da aprendizagem como processo ativo e partilhado de construção do saber. Do mesmo modo, na Roda de Formação, não há um educador detentor do conhecimento a ser “repassado”. Há um grupo de professores com formações e experiências docentes e de vida diversificadas, que aprendem e ensinam juntos. A unidade do grupo se encontra na crença da necessidade de formação permanente e da possibilidade de transformação. Transformação de si e do coletivo mediante o diálogo sobre os saberes da experiência que, ao serem complementados pela discussão teórica, vão agregando novos saberes e (re)configurando outros.

Além disso, há uma convergência entre a proposta dos Círculos de Cultura e da Roda de Formação com relação ao registro escrito. Aprender a escrever a palavra, assim como aprender a registrar as ideias e as experiências vivenciadas são desafios ainda presentes quando o assunto é formação, independentemente, do nível de ensino. Muitos professores mesmo em formação permanente, na maior parte das vezes, não se assumem como autores e têm dificuldade de registrar seus saberes, dúvidas e inquietações. Logo, da mesma forma que nos Círculos de Cultura, proporcionar na Roda, um tempo e espaço para aprender a ler e a escrever a palavra e o mundo se faz necessário como parte da busca da autonomia. Autonomia a ser construída por cada professor, na assunção de seu papel fundamental na elaboração de

saberes pedagógicos, a partir da sua investigação com base nos pressupostos do educar pela pesquisa (GALIAZZI, 2003; MORAES, RAMOS, GALIAZZI, 2004). E como sugerido na epígrafe, autonomia para buscar uma perspectiva: “ser autor de si mesmo”.

Outra questão igualmente importante nos Círculos de Cultura é a “leitura do mundo” (FREIRE, 2008a). Para Freire, não bastava às pessoas aprenderem a ler, e mecanicamente repetirem os fonemas. Mais importante era dar sentido às palavras lidas, significar o que estava sendo escrito e lido, a partir de um contexto concreto e problematizado. Diante disso, as palavras “escolhidas” para o processo de alfabetização provinham dos próprios alfabetizandos e, a partir delas, se travava um debate sobre o contexto no qual estavam inseridos. Discussão que buscava o desvelamento crítico da realidade com vistas a permitir e ampliar a “leitura do mundo”. Para o autor “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2008a, p.11).

Igualmente, nas Rodas de Formação a premissa assumida está para além da “leitura” da sala de aula no seu contexto mais imediato. Pressupõe compreender as relações estabelecidas a partir dessa leitura e como isso repercute tanto na formação de cada educador, quanto na dos alunos. E nessa perspectiva cumprir a tarefa proposta por Freire (2008a, p.20) de escrever e reescrever o mundo, “a leitura da palavra não apenas é precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. A leitura, assim como a escrita são aspectos a serem aprendidos e exercitados pelos professores quando se entendem em formação e buscam transformar a si e seu entorno.

Na perspectiva de Brandão (2008), são quatro os fundamentos presentes no Círculo de Cultura: o fato de cada pessoa ter um saber com valor em si pela originalidade de sua experiência; cada cultura representa um modo singular de ser e deve ser considerado como mobilizador da transformação social; a educação não é algo que alguém concede a outro e sim um processo no qual o aprender e o ensinar são recíprocos; e por fim alfabetizar-se e educar-se são ações que só o indivíduo pode realizar e significam mais do que apenas ler e escrever, porque implicam em uma leitura crítica e criativa do mundo. Processos que se dão na partilha, na participação e no diálogo.

Esses fundamentos estão presentes nas Rodas de Formação e integram os processos formativos que as constituem. Assim, a compreensão freireana da educação como processo que se dá em comunhão e que a inconclusão do ser humano requer formação permanente são igualmente pressupostos assumidos na Roda. Desse modo, essa Roda se relaciona

estritamente com os Círculos de Cultura por seus princípios conforme destacados por Brandão e atualiza num contexto próprio os fundamentos formativos da perspectiva freireana.

Uma Roda de Formação implica em considerar todos os sujeitos envolvidos como portadores de inúmeros conhecimentos, tanto teóricos como de experiência e que precisam ser valorizados, não apenas pelo seu “valor em si”, mas como potencializadores de novas aprendizagens, quando partilhados no grupo. Ainda a cultura de sala de aula, de cada escola, de cada grupo precisa ser levada em conta, uma vez que as discussões surgidas na Roda possibilitam pensar em ações para além do espaço coletivo. A partir dessa cultura, torna-se possível problematizar ideias e concepções cristalizadas em muitas ações pedagógicas. No que diz respeito à avaliação escolar, muitas vezes, as provas convencionais que privilegiam a memorização, passam de geração em geração do mesmo formato, como se isso fizesse parte de uma cultura instituída e inquestionável. Não negar esse aspecto, e partir dele para reorientar as práticas de avaliar, corresponde ao destacado anteriormente por Brandão: o modo singular de ser, deve ser considerado como mobilizador da transformação.

Por outro lado, o pressuposto de que no diálogo e na partilha homens e mulheres se educam, encontra na Roda um terreno fértil, quando os participantes se entendem em processo de formação e compreendem a importância de aprender com o Outro, a partir de suas experiências e de suas vivências. Para Freire (2007a, p.60)

É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos.

Dáí decorre que, por meio do diálogo, ao escutar pontos de vista diferentes, cada um pode refletir sobre suas ideias, confirmar suas teorias ou reformulá-las. Ao mesmo tempo, quanto mais elementos para análise da realidade pautar as discussões, o que é favorecido pela pluralidade de visões presentes na Roda de Formação, mais complexa pode ficar a compreensão dessa realidade. Isso, sem dúvida, contribuirá para uma leitura mais crítica e criativa do mundo.

Na Roda de Formação, muitas vivências particulares ao serem socializadas permitem outra visão do ocorrido, seja pela explanação dessas vivências, que já se constitui uma forma de ao contar, configurar a situação, quanto pelo olhar dos colegas e suas considerações. Ao ser partilhada, cada situação pode ser transformada e (trans)formar não só aquele que a vivenciou, mas todos os que participaram dela, embora indiretamente, pela nova compreensão do ocorrido.

Logo, ao reviver uma realidade contada na Roda de Formação, os participantes podem olhar para suas práticas, estabelecer relações, e nesse processo, reafirmar suas teorias ou reorganizá-las com base em princípios trazidos e partilhados pelos colegas. Desse modo, a Roda de Formação é muito mais que uma reunião, porque pressupõe aprendizagens coletivas e partilhas. Warschauer (2001, p.178. Grifo da autora) afirma: “Entendo que essa concepção de partilha que traz a ideia de *retorno à pessoa*, na qual o que importa são os significados e os aprendizados que elas fazem, insere-se numa nova ética, que implica uma reciprocidade não mercantil”.

A partilha implica em uma postura ética de dar e receber, não no sentido de troca, mas no sentido de promover a aprendizagem mútua. Envolve o falar e o silenciar, o diálogo com o outro, e inclusive consigo, como aponta Warschauer (2001, p.136):

Numa situação de partilha é importante que os diferentes atores exteriorizem, na troca, suas intenções, objetivos e visões de mundo, confrontando seus diferentes significados, o que permite até mesmo reelaborá-los. Dessa maneira, tira-se partido das experiências de uns e outros, construindo um sentido próprio.

Freire ao propor os Círculos de Cultura, certamente considerava a partilha. Diante disso, reafirmo que a Roda reúne e atualiza princípios de um Círculo de Cultura para além da simples configuração em formato circular, assumido pelos participantes. Na Roda de Formação, se faz presente o diálogo, pelo qual se busca o que propõe Freire (2007a, p.136): “viver a abertura respeitosa aos outros e, [...] tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica”. Nesse sentido, exercer a acolhida tanto às ideias dos outros, quanto à maneira de manifestar essas ideias, torna-se um exercício essencial na Roda de Formação.

Desse modo, ao aproximar a Roda de Formação dos Círculos de Cultura, resgato uma importante contribuição de Freire para a formação de professores e assumo a possibilidade da Roda construir um inédito-viável (FREIRE, 2005, 2006c), na (re)criação dos pressupostos freireanos. E de certo modo ao “(re)inventar” uma prática formativa, dar conta do que reclama Nóvoa (2009, p.27):

A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um *excesso de discursos*, redundantes e repetitivos, que se traduz numa *pobreza de práticas* (Grifo do autor).

Nesse sentido, entendo a Roda de Formação como (re)configuração dos Círculos de Cultura, assumidos também como um espaço/tempo em torno do educar pela pesquisa, com base no que definem Moraes; Ramos; Galiuzzi (2004, p.105):

[...] uma abordagem de ensinar e aprender, procura, pelo diálogo, pela problematização do conhecimento, pela produção de novos argumentos e pela sua validação nesse coletivo, dar conta desse processo cooperativo de investigação na sala de aula, por meio do qual o desenvolvimento individual e coletivo é incentivado.

Assim, a Roda de Formação apresenta-se como uma possibilidade formativa que ao valorizar o coletivo, contribui na superação do individualismo. E, do mesmo modo que os Círculos de Cultura, possui um conjunto de princípios, dentre os quais, respeito, valorização do Outro, amorosidade, diálogo, partilha, horizontalidade das relações, possibilidade de aprender junto, leitura crítica da realidade, humildade e organização de processos de formação não hierárquicos. Entretanto, há outro aspecto importante a destacar: o investimento intenso na escrita, a partir do qual, por meio do registro, busca oportunizar a reflexão e ampliar o diálogo, aspectos abordados na sequência.

3.3.2 A Roda como espaço/tempo de formação pressupõe o diálogo e o registro

O processo de formação quando assumido em Rodas de Formação se configura como um espaço/tempo que pressupõe a responsabilização de cada um pelo seu processo formativo, sem desconsiderar o Outro. Isso implica em considerar esse processo no coletivo, no diálogo, quando se põem em cena dúvidas, anseios e certezas, embora provisórias, redimensionando as relações pessoais e profissionais.

Muitos dos encontros que ocorrem em círculo guardam a denominação, a dinâmica e a dimensão política das reuniões, de trabalhos em grupo, de discussões coletivas, pois prescindem do diálogo e do registro, indispensáveis em processos formativos. Logo, não podem ser consideradas rodas em sua dimensão formativa e que as diferem das reuniões como aponta Warschauer (2001, p.175): “Rodas são espaços para o trabalho coletivo na escola”, que se diferenciam das reuniões pela participação e pelas partilhas que envolvem a prática de planejar e avaliar as atividades e o próprio encaminhamento dos encontros.

A Roda de Formação pode ser entendida como um lugar de singularidades. Igualmente um lugar plural, porque geralmente são distintas as formações e motivações de quem está na Roda, o que gera intensidades diferentes de participação e potencializa o diálogo. Posições determinadas pelo envolvimento na Roda, no processo formativo de cada um e que aqui não tem caráter valorativo. Há, além disso, a possibilidade de acolher novos participantes que

ocupam, ou não, o lugar daqueles que por algum motivo saem. Portanto, a Roda de Formação configura-se como um espaço/tempo dinâmico, cujo coordenador ou mediador precisa se assumir igualmente no movimento da Roda, com uma postura dialógica.

Como afirma Warschauer (2001, p.300):

Quando falo em Rodas, entretanto, não me refiro à estrutura apenas, mas à qualidade de interação, às partilhas que elas *facilitam*. Haver espaços e tempos definidos para o encontro das pessoas em círculo não é suficiente (e talvez nem estritamente necessário), apesar dessa forma ser facilitadora, mas é a *qualidade das trocas* estabelecidas no *processo partilhado* que propicia o desenvolvimento criativo individual e grupal: o cuidado mútuo, a escuta sensível, o acolher e ser acolhido, a paixão de aprender e ensinar, de ensinar e aprender, a paciência no falar e ouvir, a amorosidade na convivência, a tolerância nas diferenças, o prazer estético partilhado, o respeito durante os conflitos, a coragem de ver-se no outro, de olhar para ele e para si, o formar-se formando (Grifo da autora).

A Roda, entendida como espaço/tempo de formação, pressupõe o respeito, a não hierarquia de pessoas e nem de ideias, aspectos igualmente presentes na proposta do Círculo de Cultura. Além disso, possibilita conversas informais, diálogos teóricos, momentos de acolhimento mútuo e de descontração que valorizam as atividades conjuntas. Sobre este último aspecto, afirma Warschauer (2001, p.139) “o humor é um exercício da inteligência e da criatividade, pois mobiliza recursos de diferentes ordens, age contra a impaciência e a favor da flexibilidade”. Em consequência, os laços de amizade se fortalecem na cumplicidade que se cria e se recria. Isso aumenta o compromisso assumido com a Roda, com sua organização e com o planejamento conjunto, mas não apenas de atividades escolares, como aponta Warschauer (2001, p.175):

[...] o próprio encaminhamento desses encontros, o que dá a eles o caráter de continuidade de um para o outro, assim como permite processo de ir lidando, no decorrer do tempo, com as situações variadas e, muitas vezes inesperadas, que o cotidiano escolar apresenta.

Nesse sentido, a Roda de Formação pressupõe o diálogo problematizador, assumido na perspectiva freireana e possibilita o repensar de si, da prática pedagógica na relação dialógica com o pensar do outro, de outras práticas. Para Freire (2005, p.91): “o diálogo é este encontro dos homens [e mulheres] mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto na relação eu-tu” (Grifo do autor), mas se fortalecendo na relação eu-nós/nós-nós construída cotidianamente na dinâmica da Roda e implica no movimento de cada um, individualmente e no coletivo.

Com base nisso, as diferentes relações a que se refere Freire, considerando os Outros que nos constituem e nossos outros papéis assumidos, podem ser explicitadas conforme destaca Fontana (2005a, p.66):

A multiplicidade e o conflito, que vivemos nas relações sociais em que nos constituímos, também se produzem dentro de nós. Somos uma multiplicidade de papéis e de lugares sociais internalizados que também se harmonizam e entram em choque. Cada um de nós não é apenas professor ou professora. Somos também homens e mulheres, negros, mulatos, brancos, brasileiros, estrangeiros ou mesmo brasileiros em nosso próprio chão, velhos e moços, pais e filhos, irmãos, esposos, a professora mais antiga na escola, aquela que está iniciando seu primeiro ano de trabalho, a professora militante, a professora não-sindicalizada, a professora que dobra período, aquela que não depende do seu salário para viver etc... Muitos em um.

Assim, a formação em Roda é compreendida como um processo pessoal, intransferível, que depende do professor querer e se entender em formação, mas potencializado pelo Outro, imprescindível para o diálogo. Para Skliar (2003), nossa existência pressupõe o Outro, que necessariamente não precisa ser outro educador, podendo ser inclusive uma palavra, mas é sempre imprescindível para nos referenciar. Discute o autor “e se o outro não estivesse aí?” na obra que explicita a dimensão do nosso ser no mundo de modo relacional, mesmo que continuemos a adotar posturas e pensamentos individualistas, egoístas e egocêntricos.

Estar em Roda possibilita a superação dessas posturas, pela compreensão da importância do Outro. Compreensão da necessidade de valorizar os posicionamentos dissonantes para que o estar junto seja um tempo de complexificar o conhecimento e entender as diferentes posturas sobre um determinado tema, como contribuições para construir as aprendizagens em uma perspectiva dialógica.

Em virtude disso, na Roda, é preciso aprender a dialogar ao acolher as diferenças de saberes, de sentimentos e dos modos de se expressar, intrínsecos a cada um. Warschauer (2002, p.46) destaca esse aspecto:

Uma característica do que estou aqui denominando de Roda é a de reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São, às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante.

Isso aponta para o necessário exercício de respeito a pontos de vista diferentes, uma vez que discordar e contrapor são aspectos presentes e necessitam ser valorizados num coletivo que se propõe a crescer e exercitar o diálogo problematizador. Diálogo para buscar as razões do que está sendo apresentado e inclui a contextualização e o exercício da curiosidade

epistemológica. Esse rito se aprende conjuntamente na Roda, pelo exercício constante de avançar e recuar, de ouvir e de falar, de buscar argumentos convincentes e devidamente fundamentados para os posicionamentos.

Além disso, o diálogo demanda uma leitura crítica da realidade, não apenas a partir da explicitação do “quê”, mas do “porquê” e do “como”. Esse exercício requer disponibilidade para dialogar também fora da Roda, em outros espaços, com interlocutores teóricos para aumentar a compreensão a respeito de determinada questão, ou no movimento da Roda possibilitar que tal compreensão possa ser repensada e (re)configurada.

Todavia, sem desconsiderar a importância dos diálogos estabelecidos oralmente, entende-se que é preciso ir além para desencadear/efetivar processos de formação que resultem na transformação de práticas rotineiras e acríticas. Nesse sentido, a aposta é na escrita como uma importante aliada, pela possibilidade de ampliação do diálogo. Para isso, é fundamental observar a importância do registro para Freire, como destaca Freitas (2004, p.115):

Assim, compreendendo a riqueza do *saber de experiência feito*, com o qual muito temos que aprender, Freire sugere que se vá registrando o que observamos por considerar essa uma atitude cognitiva fundamental em que aguçamos nossa capacidade de escuta e de observação, desafiando nossa curiosidade em torno do objeto de conhecimento e valorizando a cotidianidade em que estamos inseridos ao tomá-la como objeto de nossa investigação (Grifo da autora).

Diante disso, o registro torna-se essencial para que, como propõe Freire, o ser humano seja compreendido como construtor de conhecimentos. Esse autor, movido pelo sentimento de esperança em tornar o mundo “menos feio” como afirmou inúmeras vezes, jamais desconsiderou a contribuição dos professores nos diferentes níveis de ensino em que atuam. Ao destacar a importância do registro e propor a reflexão sobre a prática, valoriza os saberes de experiência docente e com isso reafirma o valor positivo do conhecimento de prática que pautou suas teorias.

Sobre isso, afirma Freitas (2004, p.140-1):

Através da análise de seu próprio processo de teorização num exercício permanente de reflexão das relações entre *contexto teórico e contexto concreto*, Freire é testemunho da possibilidade do ato de registrar constituir-se num exercício de investigação e reflexão do professor sobre a sua própria prática, fazendo desta uma fonte geradora de um conhecimento libertador, aquele que nasce da reflexão crítica da prática e constrói-se no sentido da potencialização de sua natureza transformadora (Grifo da autora).

Com base nesse aspecto, os professores, quando estimulados a escrever, ao registrarem as questões referentes ao seu trabalho, imprimem suas crenças na maneira como escrevem,

nas palavras que usam, embora, na maioria das vezes, sem muito problematizá-las. Da mesma forma, o estilo de escrever pode ser revelador de como se percebem enquanto educadores. Portanto, ao ler suas próprias considerações podem se perceber mais nitidamente.

Para Warschauer (2002, p.63)

O registro permite que vejamos a historicidade do processo de construção de conhecimentos, porque ilumina a história vivida e auxilia a criação do novo a partir do velho. Oferece segurança porque relembra as dificuldades anteriores e a sua superação, dando coragem para enfrentar novos desafios e dificuldades, que como as anteriores, poderão ser superadas [...] nos remete ao campo da humildade, através do aprendizado de conviver com a dúvida, com as incertezas [...] E com isso favorece uma apropriação do crescer com a coragem necessária para abandonar as certezas antigas e caminhar na direção do novo, da criação.

Desse modo, o registro se constitui num instrumento potencializador na formação permanente, entendido como um processo a ser construído. E que desencadeado pela ação, se materializa quando cada professor constrói as suas teorias no diálogo com teóricos, mas especialmente com a reflexão sobre sua prática. Isso requer a observação atenta ao que acontece na sala de aula, o registro sistemático e sistematizado. Além disso, requer a reflexão sobre seu fazer pedagógico, a qual pode ser complexificada se for mediada pelos seus pares, tanto em coletivos na escola, quanto em outros lugares de formação permanente. Para Warschauer (2001), o registro do vivido e a oralidade mediante as conversas na Roda são meios de efetuar as partilhas na Roda.

Também, a escrita por meio do registro se configura na possibilidade de ampliar a reflexão ao permitir a organização dos conhecimentos, como aponta Warschauer (2002, p.56):

Para que as conversas na Roda não sejam meros “bate-papo”, e realmente alimentem a construção dos conhecimentos, é necessário o Registro, pois o Registro é um grande instrumento para a sistematização e organização dos conhecimentos. É também a possibilidade de que a Roda não se feche em si mesma, mas se abra para o mundo. Através de textos, os conhecimentos ali gestados podem, por exemplo, atingir outros grupos... De fato a abertura é uma característica importante do “espírito” da Roda (Grifo da autora).

Reitero o entendimento da formação permanente de professores como um processo coletivo no qual o diálogo e o registro são potencializadores da reflexão. E que as Rodas de Formação, ao reinventar os Círculos de Cultura, se configuram em propostas que, ao assumir a perspectiva de uma educação libertadora, potencializam o processo de formar-se ao formar.

Ao mesmo tempo, reafirmo a necessidade de formação permanente vinculada ao sentido de inconclusão e incompletude de homens e mulheres, atribuída por Freire como indissociável da busca de “ser mais”. Tal processo, também, pode ser entendido como uma possibilidade de romper com o individualismo. Com base nisso, a partir deste momento,

apresento a formação de professores desencadeada em um contexto específico, a Roda dos Formadores: espaço/tempo privilegiado de formação.

3.3.3 A Roda dos Formadores que forma-se ao formar

Neste momento, apresento a Roda dos Formadores, uma Roda de Formação Permanente de Professores que vivenciou o processo de formação explicitado e defendido. O formar-se no diálogo, em Roda e com a escrita em um Diário, no qual o registro se constituiu potencializador das aprendizagens sobre como nos constituímos professores, em especial, do PROEJA. Ao abordar a Roda, trago para o diálogo os professores que participaram desse espaço/tempo de formação. Faço isso mediante a inserção de alguns fragmentos do Diário em Roda no texto, sem a intenção de apresentar a análise neste momento.

A Roda dos Formadores se configurou como um espaço/tempo de formação criado a partir da oportunidade de concretizar um curso de formação continuada. O Curso intitulado Encontros Dialógicos com o PROEJA surgiu da necessidade de investir em formação para professores envolvidos com o PROEJA, um programa governamental recente. Por isso, carente de bases teóricas e metodológicas específicas para dar conta do desafio de integrar a Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Diante disso, a partir de uma proposta inicial, com o intuito de planejar e executar o Curso, foram convidados professores para constituir a Roda dos Formadores considerando quatro aspectos: conhecimento sobre o PROEJA, afinidade pessoal entre os integrantes, disponibilidade para o trabalho coletivo e entendimento da necessidade de processos de formação permanente no âmbito do PROEJA.

O grupo em formação a que denomino Roda dos Formadores, constituiu-se inicialmente por sete professores. Esses, com experiência em Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Ensino Médio e em Ensino Superior, configuraram um grupo de formação permanente em Roda. Três graduados em Engenharia, um com especialização na área de Educação e mestrado em Engenharia Oceânica, que em 2010 ingressou no Doutorado em Educação em Ciências; uma com Licenciatura em Química e Mestrado em Engenharia Química e um com Mestrado em Educação que em 2009 ingressou no Doutorado em Educação em Ciências. Dos quatro licenciados: um em Matemática com Doutorado em

Informática na Educação, eu em Biologia e outra em Pedagogia, ambas com Mestrado em Educação Ambiental e doutorandas em Educação Ambiental. Duas licenciadas em Química. Uma delas, na época mestranda em Educação em Ciências, concluiu o mestrado em 2010.

O tempo de docência⁴⁶ também era diferente entre nós. O professor com mais tempo possuía trinta e quatro anos de experiência e o com menos tempo, cinco anos, em um intervalo que incluía dez, vinte, vinte e um, vinte e dois e vinte e cinco anos de docência. Dentre esses, eu e mais três professores efetivos do Campus Rio Grande atuávamos no PROEJA, sendo uma professora na condição de substituta. A pedagoga atuava na FURG - NEEJA e a professora de Ciências no CAIC⁴⁷. A maioria de nós já se conhecia por trabalhar ou ter trabalhado junto na mesma escola.

Com a Roda dos Formadores em andamento, um bolsista, graduando em Geografia, com alguma experiência em Educação de Jovens e Adultos, passou a fazer parte do grupo, na perspectiva de formar-se ao formar, assim como todos nós. Por um tempo, de agosto a dezembro de 2008, essa Roda contou com oito educadores.

O destaque às diferentes experiências acadêmicas e docentes mostra por si a heterogeneidade do grupo. Configurávamos um grupo de pesquisa-formação com a perspectiva de “formar-se ao formar”. Isso implicava no diálogo sobre planejamento e ação conjunta. Nessa Roda, assumimos o papel de formadores e discutíamos a cada semana o Curso. Depois, escrevíamos, refletíamos e líamos em um Diário em Roda⁴⁸ sobre esta forma de aprender a ser professor. Desse modo, a heterogeneidade pressupunha teorias e visões de mundo distintas e contribuiu para ampliar as discussões e a compreensão dos integrantes da Roda ao lerem isso no Diário em Roda.

A elaboração do Diário em Roda, entendido como dispositivo de formação, levou em conta a possibilidade de a escrita ser reveladora das teorias sobre o ser professor, ao possibilitar a explicitação dos modos de pensar e agir de cada um de nós. Inicialmente, ele foi considerado dispositivo de produção de informações somente. Depois, além disso, se transformou no próprio dispositivo de formação e de pesquisa.

O trabalho conjunto para dar andamento ao Curso fez com que a Roda dos Formadores ocorresse em uma perspectiva de ação, mais do que de aprofundamento das discussões. Isso

⁴⁶ Tomando por referência o mês de julho de 2009.

⁴⁷ CAIC - centro de atenção integral à criança e ao adolescente. Situado no campus carreiros da FURG, foi fundado em 20 de maio de 1994, com a criação da escola municipal de ensino fundamental cidade do Rio Grande, através de uma parceria da FURG com a prefeitura municipal do Rio Grande. Fonte: www.proace.furg.br

⁴⁸ Esse dispositivo de formação e de produção das informações analisadas nesta pesquisa será explicitado no capítulo que segue.

trouxe para essa Roda uma peculiaridade: a discussão do papel de formador no planejamento coletivo das ações ficou implícita, pois exercitávamos o planejamento e a execução quase ao mesmo tempo, em uma “operação conjunta”.

Na Roda dos Formadores, durante o desenrolar das atividades, foi necessário encontrar uma maneira de sermos formadores. Em virtude da exiguidade de tempo entre planejar e executar, esse processo foi pouco problematizado. Na ausência de discussões específicas sobre isso, cada um assumia-se formador com base nas referências que possuía da sua experiência docente. Isso tornava a Roda dinâmica, não apenas por nossas idiossincrasias, mas pela forma como nos constituímos formadores no tempo que passamos juntos.

Todos nós tínhamos disponibilidade de uma tarde para as reuniões e uma noite a cada quinze dias para os encontros presenciais do Curso. Os encontros da Roda dos Formadores aconteciam em 2008, nas quintas-feiras à tarde, em uma das salas do Campus Rio Grande e, em 2009, às quartas-feiras no mesmo local e horário. Esses encontros seguiam alguns rituais, como registrou no Diário em Roda, Alice⁴⁹: “nos reunimos com o simbólico e aconchegante chimarrão feito pela Rute”. Também, o sentar em círculo, a horizontalidade das relações, a possibilidade de cada um se manifestar sem hierarquias, a periodicidade dos encontros, a possibilidade de dialogar sobre o trabalho docente e a escrita no Diário em Roda faziam parte do ritual da Roda dos Formadores.

Os encontros ocorriam sem uma pauta rígida e as discussões giravam em torno da organização dos encontros presenciais quinzenais com os cursistas e da elaboração das atividades a serem disponibilizadas na Plataforma *Moodle*. Nessas discussões, todos tinham a oportunidade de sugerir, expor opiniões, dúvidas, anseios e críticas, assumindo ora o papel de professores, ora de alunos do Curso e ainda de tutores. Muitas vezes, assuntos de cunho pessoal ou vinculados às áreas de atuação específicas eram trazidos para a Roda. Isso gerava diálogos para além das especificidades do Curso. E além do planejamento, discussão, e execução das atividades do Curso, a escrita, a reflexão e a leitura no Diário em Roda mobilizavam todos a participarem efetivamente da Roda dos Formadores.

Os assuntos tratados eram diversos e as brincadeiras sem tempo para ocorrer. Sem cerimônia, logo que alguma fala ou gesto aludia a um fato divertido, este entrava na Roda. Com isso, criamos um ambiente de descontração e alegria. Sobre isso, Nilo afirma:

A descontração não significa falta de seriedade com o trabalho, acho que ao longo do tempo todos foram percebendo isso e felizmente, hoje brincamos uns com os outros naturalmente. Brincadeiras reforçam os laços de amizade

⁴⁹ As identidades dos integrantes da Roda e que escreveram o Diário em Roda são preservados com o uso de codinomes.

e respeito, afinal só brincamos com as pessoas que gostamos. Não é mesmo Cris? 11/03/09.

O tom descontraído com que participávamos dos encontros nos conferiu cumplicidade, tornando essa Roda um espaço lúdico e muito bom de estar, o que para Warschauer (2001, p.142) é uma condição favorável para a formação:

Assim como a alegria, o humor e a agressividade sadia, o desenvolvimento da sensibilidade através de variadas experiências estéticas e linguagens expressivas, propicia a formação, pois amplia os recursos para a leitura e compreensão da realidade que é complexa, formada por antagonismos, de maneira que pode ser apreendida em suas várias dimensões e por meio de múltiplas abordagens.

Na Roda dos Formadores, a disposição para o diálogo possibilitou explicitar nossas diferenças. Além disso, nossa integração fez com que construíssemos cumplicidade enquanto grupo e ao nos conhecer melhor, passamos a gostar mais de estar juntos. Seguramente, ao longo dessa convivência, incorporamos ideias uns dos outros. Modificamos-nos no movimento dessa Roda que também se modificou ao longo do nosso convívio.

Entretanto, com relação à dinâmica da Roda dos Formadores, foi impossível pôr em prática a proposta de cada um assumir a coordenação por um tempo, pelo fato do Curso ter sido delineado antes, eu conhecia detalhes que os demais integrantes da Roda, mesmo juntos desde o início, desconheciam. Havia uma intencionalidade e um trabalho anterior à composição da Roda e isso era do meu conhecimento. Também se tratava da primeira experiência de trabalho coletivo em Roda para a maioria dos participantes, e a nossa primeira Roda juntos. Isso explica o receio dos colegas em assumir a coordenação. Porém, era necessário diretividade, tanto para as discussões quanto para a elaboração das propostas. Do mesmo modo, era importante alguém estar mais atento à dinâmica dos encontros e com relação às tarefas que precisavam ser realizadas. Diante disso, assumi a coordenação e mediava os debates, trazendo as discussões para o foco do tema, buscando a manifestação de cada um. Assim, havia oportunidade para todos exporem suas dúvidas, críticas e sugestões. Consequentemente, tanto a organização dos encontros presenciais, quanto das atividades a distância envolviam negociações, pois tínhamos as mesmas responsabilidades, sem hierarquias.

Cada Roda dos Formadores era intensa e o tempo dos encontros, geralmente, insuficiente, necessitando a tomada de decisões com base nas opiniões, sugestões e críticas discutidas virtualmente. No total, foram quarenta e quatro encontros da Roda dos Formadores, além de conversas por telefone e mais de mil e trezentas mensagens trocadas por correio eletrônico. Com exceção de um colega, que passou a ter aula no dia da reunião e o bolsista

que, após a formatura, mudou de cidade, os demais continuaram até o final do Curso e participaram praticamente de todos os encontros dessas Rodas. Nessa Roda em movimento, foi construído o Curso e, na medida em que nos formávamos, assumíamos a condição de formadores e tutores, tanto nos encontros presenciais, quanto nas orientações das atividades a distância por meio da Plataforma *Moodle*.

3.3.4 Afinal, que Roda de Formação foi essa?

A Roda de Formação Permanente de Professores constituiu-se por outras Rodas que se imbricaram ao longo do tempo. Primeiro, a Roda dos Formadores, em que um grupo de professores com o intuito de organizar e executar o Curso Encontros Dialógicos com o PROEJA, assumiu-se em formação ao formar. Dessa Roda surgiram a Roda dos Cursistas, os Encontros Presenciais e o Ambiente Virtual onde o Curso se desenvolvia – outras Rodas. Consequentemente, a Roda de Formação configurou-se como um conjunto de Rodas.

As Rodas eram diferentes, principalmente, pelo envolvimento com o Curso, mas se completavam nos encontros presenciais. Nas discussões coletivas, nos diálogos estabelecidos em círculo, os professores da Roda dos Formadores tinham a oportunidade de assumirem-se em formação. Mediavam as discussões, e propunham as tarefas, mas faziam junto, participando de cada encontro tanto na condição de ensinar, como na condição de aprender.

A Roda de Formação, ao incluir outras Rodas, pode ser considerada grande não apenas pelo número de pessoas envolvidas, quando comparada com as outras, mas pela disponibilidade dos professores em investir em processos de formação permanente. A Roda de Formação foi grande pelo modo como cada participante no Curso assumia-se enquanto professor, buscando na formação permanente, subsídios para melhorar sua prática e para repensar seu modo de ser professor na EJA e no PROEJA.

A Roda de Formação pode ser considerada uma grande Roda, pois cada envolvido no Curso, ao se aventurar em conhecer uma proposta nova, para alguns, após muitos anos de docência, para outros, em início de carreira, mostrou o gosto pelo aprender. Gosto demonstrado pelo desafio assumido com a escrita e com o registro, como consta nas inúmeras postagens na Plataforma *Moodle*. Também, pela assunção da proposta destacada na epígrafe: “Compõe o poema de tua vida, sê autor de ti mesmo”. Atitudes que demonstraram a curiosidade que Freire (2003; 2006a) chama de epistemológica, ou seja, aquela que além de

conhecer, quer saber as razões daquilo que conhece, superando a curiosidade ingênua que se esgota com o simples contato com o objeto cognoscente.

O fato de a Roda de Formação girar em torno de um Curso na modalidade semipresencial exigiu o uso de uma Plataforma *Moodle*. Com isso, essa Roda pode ser adjetivada de grande, porque o uso da informática constitui-se num desafio ainda hoje, pois o acesso fácil e de qualidade à internet não é uma realidade para todos. E mais, dependendo das condições de cada um, certamente, desgostos e contratempos prevaleceram no início, o que para alguns significou a desistência do Curso e para outros a superação de seus próprios limites. Sem dúvida, para vários cursistas o uso das tecnologias exigiu a dedicação de um tempo do qual não dispunham no momento. Isso fica evidente no diário virtual de algumas cursistas no qual consta também o desejo de aprender e a convicção de poder superar tais obstáculos.

Para nós, formadores, esse também se constituiu num desafio importante. Tivemos a oportunidade de conhecer na prática a Educação a Distância, no papel de aluno, de professor e ainda de tutor. Foram muitas as aprendizagens que, sem dúvida, se refletiram no nosso ser professor, tanto quanto no nosso papel de formadores. A Roda da Plataforma *Moodle* exigia que estivéssemos atualizados com questões da informática e evidenciou nossas diferenças e dificuldades. Todavia, possibilitou aprendermos uns com ou outros, aspectos cognitivos e operacionais. O fato de possuímos o mesmo “status” para gerenciar o ambiente virtual nos colocava na horizontalidade de ações e decisões no âmbito da Plataforma, pois tínhamos o mesmo “poder” de interferir no ambiente. O que mudava era a disposição e a disponibilidade para tal. Além disso, os limites de cada um para o uso dos recursos da informática fez com que nos situássemos mais no centro ou mais na periferia da Roda.

Entretanto, algumas dificuldades estiveram presentes, dentre as quais, o longo período do Curso e a alta carga horária para um curso de extensão. O fato de o Curso começar em um ano e terminar no outro, alterou a disponibilidade de horário dos cursistas em virtude de suas escolas. Os encontros presenciais à noite significavam para professores e formadores mais um turno, além da carga horária das suas atividades rotineiras. A exigência inicial, talvez, tenha sido exagerada considerando a quantidade de leituras. O anseio de querer saber “tudo” a respeito do PROEJA, aliado à motivação com o Curso e a preocupação em fazer certo impediu que redimensionássemos o tempo de leitura de modo mais adequado.

Cabe destacar ainda outros obstáculos: a impossibilidade de oportunizar o uso da internet nos encontros presenciais e a dificuldade de alguns cursistas entenderem a proposta do Curso. Embora a maior parte deles tenha destacado aspectos positivos do Curso, alguns

apontam contrariedades. O afastamento e o retorno de alguns colegas desapontaram vários cursistas e consta em uma das avaliações a referência aos que não compareceram na maior parte dos encontros e reapareceram no final do curso. Muitas e diferentes dificuldades, algumas que sequer pensamos e outras que embora soubéssemos de antemão, como as relacionadas com a tecnologia, não foram possíveis de serem resolvidas a tempo e a contento⁵⁰.

Entretanto, essa Roda foi grande pela disponibilidade dos professores, homens e mulheres em assumir sua inconclusão, sua incompletude (FREIRE, 2005, 2006a, 2007a, 2008b) e seu processo de formação permanente. Disponibilidade para partilhar saberes de experiência e crenças, valorizando-as mais do que as dúvidas, anseios e preocupações. Grande porque os formadores se assumiram em formação na perspectiva de realizar o Curso *com* os cursistas e não *para* os cursistas. Essa atitude rompeu com uma lógica instituída que pressupõe um Curso de formação permanente ou de outra natureza com dois lados: os que não sabem e *fazem* o curso e os que sabem e *ministram* o curso.

Neste capítulo, busquei evidenciar a formação permanente na perspectiva do formar-se ao formar. A partir da inconclusão do ser humano – pressuposto para a formação permanente com base em Freire – teci algumas considerações sobre a formação de professores na Educação Profissional. Com isso, apresentei a Roda como (re)configuração dos Círculos de Cultura e, a partir disso, a Roda como espaço/tempo de formação que pressupõe o diálogo e o registro. Ainda, a Roda dos Formadores que, ao formar, forma-se foi apresentada. Por fim, ao responder a pergunta: afinal, que Roda de Formação foi essa, apresentei as diferentes Rodas que constituíram a Roda de Formação. Rodas que envolveram aprendizagens pelos acertos e também pelos erros, em uma história construída com diversas mãos e mentes. A formação permanente dos professores foi um processo único, complexo e envolveu limites, muitos dos quais ocorreram independentemente da vontade de cada um. Nesse contexto, ainda que a formação tenha sido um processo vivenciado por todos em maior ou menor medida, a intenção de analisar mais profundamente a escrita nesse processo, necessita um recorte. A escolha para aprofundar a análise recaiu sobre o Diário em Roda elaborado pelos professores da Roda dos Formadores, especialmente fundamentado nos nossos encontros semanais. Com base nisso, no capítulo seguinte, serão apresentadas algumas considerações sobre o Diário em Roda que permitem detalhar melhor este dispositivo formativo.

⁵⁰ Havia a expectativa de que no Colégio fosse instalado um novo laboratório de informática. O número de equipamentos e o prazo previsto nos motivaram a organizar o curso semipresencial. No entanto, o laboratório não ficou pronto no período em que precisávamos.

**4 O DIÁRIO EM RODA: O REGISTRO MEDIADO
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

*Escrever, para mim, vem sendo
tanto um prazer profundamente
experimentado quanto um dever
irrecusável, uma tarefa política a ser
cumprida.*
Paulo Freire

Ao considerar o escrever como um “dever irrecusável, uma tarefa política a ser cumprida”, como afirma Freire (2003, p. 17) na epígrafe, é fundamental, especialmente nos processos de formação permanente, propiciar ao professor modos de assumir o registro escrito. Essa proposta vincula-se à possibilidade do registro oportunizar a reflexão sobre a prática, como propõe esse educador, bem como de construir e reconstruir conhecimentos sobre os fazeres pedagógicos. De outra forma, é essencial que o professor adote o processo de escrever como modo de pensar (GALIAZZI, 2003). Diante desses pressupostos, o registro escrito constitui-se em uma prática importante do ponto de vista individual, mas que se potencializa quando em um processo de formação permanente de professores em Roda é concretizado por meio de um Diário em Roda. Neste capítulo, abordo a escrita no seu papel formativo em que o registro escrito pode se constituir em produto e produtor de conhecimento. Além disso, apresento o diário individual e coletivo como possibilidade de registro, o Diário em Roda na Roda em movimento e a mediação pedagógica no Diário – processo construído no movimento da Roda dos Formadores.

4.1 O PAPEL DA ESCRITA NA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES

A escrita na formação de professores, em geral, remete para discussões vinculadas aos docentes que lidam diretamente com os processos de ler e de escrever. Porém, tem emergido nas discussões a respeito dos relatos de experiências de formação presentes, em especial, na pesquisa narrativa.

Nos limites desta investigação, destaco o papel formativo da escrita, especialmente, no que diz respeito à formação permanente de professores, pois como afirma Galiazzi (2003, p.62) “é através da materialização do pensamento na escrita, da leitura e do diálogo que se constrói a capacidade de argumentação” (Grifo meu). Aspecto imprescindível para uma leitura crítica da realidade docente, com vistas às mudanças necessárias no cenário educativo atual. Todavia, ainda que outros elementos, como os apontados pela autora, sejam

fundamentais na formação docente, a ênfase aqui recairá sobre o registro escrito, imprescindível para a formação de professores e entendido como essencial em qualquer âmbito de ensino.

Com base no exposto, no sentido de realçar a importância da escrita, tomo por referência Paulo Freire. Esse educador tem sido valorizado não apenas pelo que escreveu, mas porque na sua escrita existe uma particularidade. Suas obras abordam saberes de experiência feitos, ou melhor, vividos por ele, nos diversos espaços educativos nos quais atuou.

Para Casali (2008, p.27) “Freire é o primeiro grande pensador e educador a desenvolver uma educação propriamente “brasileira”, que analogamente tornou-se latino-americana, africana, asiática, mundial”. Essa afirmação só é possível porque sua ampla produção escrita testemunha o percurso desse educador no contexto educativo, tanto no Brasil, quanto em outros países. Ainda, pela pertinência de seus posicionamentos, das suas reflexões e pela maneira como contou suas aprendizagens sobre a prática educativa, entre outros aspectos, Freire é considerado um dos maiores educadores brasileiros e reconhecido internacionalmente.

A escrita também é tema na obra desse autor, além do modo particular como escreve. Para Klein (2008, p.168) “A temática da escrita perpassa várias obras de Freire em vinculação com sua proposta de alfabetização. Contudo, não se trata de uma abordagem teórica, mas de algo vivenciado por ele desde seu próprio processo de alfabetização” Processo vinculado à possibilidade de gestar ideias, também relacionado à leitura do mundo.

Mas o que na escrita de Freire o faz tão destacado? A forma profunda e, ao mesmo tempo, simples como escreveu ao narrar e refletir sobre diversos episódios de sua vida, muitas vezes, pensando ao escrever ou escrevendo para pensar. Processo nada fácil, como ele mesmo explicita no diálogo com Torres (1979, p.45):

Não é fácil entender Hegel. Não é fácil a fenomenologia do espírito, nem a fenomenologia da percepção. Porém, a questão é que primeiro eu não sou Hegel [...] nem Sartre. *E tenho que fazer minha opção. Qual é minha opção?* Sartre continua escrevendo para intelectuais. *Eu quero ver se escrevo menos exclusivamente para intelectuais.* Tenho, portanto, que fazer uma opção em relação à minha linguagem. *Estou convencido de que é possível dizer uma porção de coisas sofisticadas usando a linguagem do povo ou, pelo menos, uma linguagem mais ou menos acessível,* embora sempre haja problemas de linguagem (Grifo meu).

Diante do exposto, caberia questionar sobre o significado dessa opção de Freire. Indubitavelmente, sua obra indica que sua opção foi uma opção política: escrever para ser entendido pelo maior número de pessoas, intelectuais ou não. Ideia retomada pelo autor, na obra *Cartas a Cristina*, quando afirma: “O fundamental é escrever levando em consideração a

clareza do texto, a capacidade de dizer o que precisava ser dito, o bom gosto da linguagem” (FREIRE, 2003, p.218). Além disso, o prazer em escrever transparece nas obras de Freire (2006c, p.61), como apontado na epígrafe e no excerto abaixo:

O gosto com que me entregava àquele exercício, à tarefa de ir como que me gastando no escrever e no pensar, inseparáveis na criação ou na produção do texto, me compensava o déficit de sono com que voltava das viagens. Já não tenho na memória os nomes dos hotéis onde escrevi pedaços do quarto capítulo da *Pedagogia*, mas guardo em mim a sensação de prazer com que relia, antes de dormir, as últimas páginas escritas (Grifo do autor).

Gosto que igualmente foi aprendido por Freire, conforme destacado no “livro conversado” com Guimarães (2001, p.96;100).

Antes não escrevia, porque sou muito oral [...] Enfim, precisei escrever para provar que estava fora de uma prática político-partidária dentro do Chile [...] a Elza me sugeriu que eu passasse a escrever. A sugestão foi realmente dela. Eu comecei, e depois tomei um certo gosto pela escrita [...] E, de modo geral tenho muita paciência. Posso passar quatro horas e escrever uma página, às vezes mais [...] vez ou outra aconteceu de eu escrever e depois me deparar com algo que era melhor do que eu havia pensado [...] ⁵¹.

Com base nesse excerto, é possível afirmar que para Freire a escrita foi uma aprendizagem, num primeiro momento, importante por um causa específica, mas depois incorporada na sua rotina. O fato de esse autor registrar seu encontro com a escrita corrobora com o entendimento de que escrever é um processo e só na medida em que escrevemos nos damos conta da potencialidade desse processo. Como Freire afirma (2001, p.100) “escrevendo, sinto que consigo ser mais sintético em dizer, lucidamente, o que quero”. Há o reconhecimento do processo de escrever para organizar o pensamento, para se fazer entender pelo Outro, e melhorar a comunicação. Era também para isso que Freire escrevia, para se aproximar das pessoas, estabelecer e ampliar o diálogo.

Nesse sentido, escrever precisa ser entendido como um processo a ser aprendido, e depende de uma exigência inicial, às vezes. Exigência interna ou mediada por Outro, cuja apropriação desencadeia o gosto pelo escrever e a necessidade de fazê-lo. Para Almeida e Streck (2010, p.300), “[...] o valor da palavra para Freire pode ser vista na maneira como ele lida com a linguagem. Sua escrita caracteriza-se por uma sonoridade que resulta num querer bem às palavras, de usá-las no lugar certo e de modo correto”.

⁵¹ Ao apresentar esse excerto, pretendo que a simplicidade na forma como Freire aborda esse processo possa ser inspirador para pensarmos a escrita de uma forma “mais leve”, mas não menos cuidadosa.

Desse modo, Freire instituiu uma maneira própria de escrever em forma de cartas⁵², como afirma Vieira (2008, p.71-2):

Manifestar-se por escrito, através de cartas era um hábito constante de Paulo Freire [...] Não é por mero acaso que Freire tem cinco obras em cujo título aparece a palavra “carta” [...]. O ato de escrever cartas, seus conteúdos profundamente pedagógicos e seu tom particularmente humano, evidenciam que, para Paulo Freire, ensinar e aprender no ato de sistematizar, escrever uma carta já é diálogo rigoroso e exercício de autonomia, por antecipar o leitor na própria autoria da escrita (Grifo do autor).

Ao escrever diversas obras em forma de cartas, Freire aproxima-se do leitor sem descuidar da teoria. Um exemplo disso encontra-se na obra “Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis”, na qual não apenas trata de si, mas aborda questões mais amplas como educação e democracia. O autor, situado na realidade, a problematiza e a compreende ao apontar aspectos fundamentais que permitem igualmente ao leitor problematizá-la e compreendê-la.

Aspectos presentes também nos livros dialogados⁵³. Obras que se apresentam sob a forma de uma “conversa” e mesmo sem perder a simplicidade da fala traduzida em palavras, não descuidam da profundidade teórica na abordagem dos temas. Sobre isso, enfatiza no segundo livro com Guimarães (2002, p.31):

Pois bem, eu acho que esses nossos livros dialógicos são também uma tentativa de sugestão a estudantes, a professoras e a professores nossos, a nós todos brasileiros, cuja experiência histórica tem-nos ensinado muito mais o silêncio do que a voz, tem-nos ensinado muito mais o barulho, a algazarra, do que o discurso coerente, do que o discurso consistente, que muda o mundo, ou que anuncia, que antecipa a mudança do mundo.

Freire escreve e incentiva o registro, que para ele assume fundamental importância na formação do professor, pois permite não apenas a denúncia, mas o anúncio que antecipa a mudança do mundo, como ele próprio afirma. Segundo Freitas, o autor “compreende o registro como instrumento de apoio à reflexão sobre a prática” (2008b, p.362) da mesma forma como fazia. Registro que pressupõe os acontecimentos cotidianos, as lembranças da infância, os episódios tristes, enfim, a vida como um todo. Registro escrito, do vivido, do pensado, como modo particular de guardar fatos, ideias e reflexões a fim de poder retomá-las em outro momento. Ideia explicitada por Freire (2008a, p.11):

⁵² Esse autor destaca as seguintes obras: Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo; Quatro cartas aos animadores e às animadoras culturais; Professora sim, tia não: cartas a quem, ousa ensinar; Cartas à Cristina; Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.

⁵³ Sérgio Guimarães, Myles Horton, Donald Macedo e Antônio Faundez foram educadores com os quais Freire escreveu alguns de seus livros dialogados.

Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado – e até gostosamente – a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas da minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo (Grifo do autor).

Ao contar sua história, a partir de experiências concretas como podemos ver nas obras: *À sombra desta Mangueira* (2006a), *Cartas a Cristina* (2003) e *Pedagogia da Esperança* (2006c), Freire demonstra que os saberes da docência devem estar vinculados aos saberes da vida. Sobre isso, assevera: “É que quando 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, 2003, p.19). Por conseguinte, precisamos escrever com nossa inteireza, com o corpo todo, e é assim que temos que proceder ao ler as obras desse autor.

Nessa perspectiva, igualmente é entendido o registro do professor. Uma pessoa que tem história, memória e uma vida pessoal. Fatores presentes quando atua na sala de aula, e que precisam ser considerados no momento do registro de sua experiência, pois, seus saberes de mundo o constituem e constituem seu “ser professor”.

Quanto a esse aspecto, cabe destacar que a escrita de Freire nos coloca diante de situações, as quais vividas por ele num determinado contexto precisam ser (re)contextualizadas. Frequentemente, esse autor explicita situações específicas, conta como agiu, o que pensou e como pensava a educação. Nesses casos, a leitura se torna difícil, porque se torna necessário contextualizar, fazer analogias e estabelecer relações que, às vezes, são complexas, embora num primeiro momento possam parecer óbvias. A escrita de Freire se alicerça na realidade, mas não uma realidade abstrata, genérica e idealizada, mas aquela vivida por ele e quando distante da realidade do leitor torna a leitura desafiadora. Para Freitas (2004, p.54):

Freire nos desafia à leitura e à escrita enquanto processos indicotomizáveis de pensar a existência; nos desafia a fazer com que experiências vividas constituam-se em fonte de reflexão teórica. A leitura de Freire nos ensina a fazer da teoria um instrumento necessário, desafiando-nos, sobretudo, a sermos sujeitos no processo de reconstrução permanente da práxis educativa libertadora.

O fundante em Freire é que ele se autoriza e nos autoriza a construir conhecimento sobre o fazer pedagógico, a partir do registro que possibilita a reflexão sobre a prática. Desafia-nos à condição de autores. De tal modo, o registro assume uma dimensão ampliada, como elemento desencadeador da reflexão sobre a prática e nesse processo pode concretizar-

se em uma produção teórica referendada e referência dessa mesma prática. Freitas (2004, p.44) afirma:

Freire nos dá seu testemunho, bem como propõe novas possibilidades de relação com o conhecimento, capazes de viabilizar um intenso processo de produção teórico-crítica a partir da permanente reflexão sobre o mundo vivido, ao mesmo tempo que contribui para transformá-lo.

Logo, a importância do registro se amplia. Para Freire, o registro proporciona elementos para a reflexão, porém essa reflexão sobre a prática com base no registro tem para o autor um propósito claro: a transformação da realidade. Realidade vinculada à própria atuação docente, incluindo o local onde o professor e seus alunos atuam, com vistas a transformar também a sociedade.

Nesse sentido, a escrita na formação de professores articula-se com o pensamento de Marques (2008, p.92):

[...] importa escrever para buscar o que ler; importa ler para reescrever o que se escreveu e o que se leu. Antes o escrever, depois o ler para o reescrever. Isso é procurar; é aprender: atos em que o homem se recria de contínuo, sem se repetir. Isso é pesquisar.

Desse modo, a escrita e a leitura caminham juntas, constituindo-se em processos indicotimizáveis e remetem para a pesquisa como afirma o autor. Processos que precisam acompanhar o indivíduo desde o início de sua formação, já na educação básica, mantendo-se como um caminho também na formação permanente.

Para Prado e Soligo (2007, p.17) “O desafio colocado aos educadores é este, portanto: utilizar a linguagem em situações que favoreçam a ampliação do processo de letramento e a conquista de recursos intelectuais mais complexos”. Assim, é insuficiente estimular a leitura e a escrita, considerando que os professores leem pouco. A qualidade da leitura e da escrita deve ser considerada. Isso implica na valorização de uma escrita pessoal que seja comunicadora dos saberes de experiência dos professores e não fique restrita a cópias de ideias de autores consagrados no âmbito educativo. Tanto no que diz respeito aos alunos, quanto aos professores. Para esses autores (2007, p.17):

A linguagem escrita é privilegiada nesse sentido. 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, tomá-los como objeto de reflexão e documentá-la por escrito. Essa escrita nem sempre é fácil e prazerosa, principalmente quando nela iniciamos, mas é necessária.

No entanto, embora a necessidade de escrever seja aceita, muitas barreiras impedem ou dificultam ao professor se entregar inteiramente a esse exercício. Uma dessas barreiras

pode ser atribuída ao modo como ele se apropriou desse mecanismo e como o percebe na sua atuação docente, pois a escrita tem riscos. Prado e Soligo (2007, p.34) questionam e respondem:

Pois muito bem... Que riscos carrega a escrita?
É uma arma poderosa, se não por outra razão, porque seu destino é a leitura. *A escrita documenta. Comunica. Organiza. Eterniza. Subverte. Faz pensar.* A nós mesmos e aos nossos leitores. Mas é um ato difícil. Muito mais difícil que a leitura. A escrita depende da leitura, mas não apenas. É difícil escrever bem quando se lê pouco. Ler ensina a escrever. Potencializa a possibilidade de escrever. Alimenta as escolhas – de conteúdo e forma (Grifo meu).

Para os autores, os processos de ler e escrever são complementares e ainda que a leitura não seja garantia da escrita, quem escreve pressupõe um leitor e com ele a leitura do que foi escrito. E nisso está a importância de pensar *ao* e *para* escrever.

Todavia, se ler e escrever são processos desvalorizados e presentes de modo incipiente, tanto na formação dos alunos quanto na formação de professores, isso precisa ser superado. Constatação vinculada a um contexto no qual há muita valorização da cultura visual. Ver, falar e ouvir são atitudes mais apreciadas do que ler e escrever. Contribuem para isso as modernas tecnologias que produzem cada vez mais espectadores, visto a possibilidade de transmissão/recepção em tempo real de notícias sobre o que acontece no mundo. Uma crítica a isso faz Galeano (2009, p.152):

A tevê dispara imagens que reproduzem o sistema de vozes que lhe fazem eco; e não há canto do mundo que ela não alcance. O planeta inteiro é um vasto subúrbio de Dallas. Nós comemos emoções importadas como se fossem salsichas em lata, enquanto os jovens filhos da televisão, treinados para contemplar a vida em vez de fazê-la, sacodem os ombros. Na América Latina, a liberdade de expressão consiste no direito ao resmungo em algum rádio ou em jornais de escassa circulação. Os livros não precisam ser proibidos pela polícia: os preços já os proíbem.

Por conseguinte, em uma cultura de espectadores passivos, os professores falam e os alunos escutam, em aulas onde ainda é frequente a educação bancária (Freire, 2005), em que a dinâmica da aula se restringe à fala do professor. Ao aluno cabe escutar, anotar algumas ideias e depois repetir na prova que, em muitos casos, é a única oportunidade para escrever. Oportunidade relativa, porque as provas, mesmo que não possuam apenas questões objetivas, apresentam perguntas sem espaço para o exercício criativo da escrita. Prescindem da elaboração de respostas pessoais e privilegiam respostas repetidas mecanicamente. Nesse caso, o único esforço intelectual exigido é a memorização e nenhuma criticidade.

Para Marques (2008, p.31) “quando o aluno é levado a escrever para ser julgado pelo professor e não para comunicar-se com alguém”, o ensino da escrita pode ser responsável por

situações de pânico diante de uma folha em branco. Assim, mesmo que a escrita se faça presente nas salas de aula, em diferentes níveis de formação, seu uso dessa forma pode ser questionado. Logo, precisa ser redimensionado.

Contudo, Freire (2008a, p.18) faz uma crítica a uma situação inversa, à quantidade de páginas a serem lidas ou à ideia de que a quantidade de páginas escritas revela a qualidade do que se escreveu.

A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada. A mesma, ainda que encarnada desde outro ângulo, que se encontra, por exemplo, em quem escreve, quando identifica a possível qualidade de seu trabalho, ou não, com a quantidade de páginas escritas.

Nesse sentido, para Colello (2007) é fundamental valorizar a formação do autor, de modo que o ensino da escrita supere os atos de copiar, de codificar (ou decodificar) sons ou de simplesmente dizer, em uma visão utilitária apenas. A autora considera que tanto a linguagem oral, quanto a escrita são as maiores conquistas para a humanidade e com isso justifica a discussão que apresenta sobre o papel da escola ao ensinar (ou não) a ler e escrever. Igualmente faz referência à importância a ser dada à escrita e à leitura como resultado final de um processo, mas também ao sujeito que aprende a ler e escrever.

Uma demanda decorre disso: a necessidade de fazer com que a escrita assuma um lugar de destaque no processo educativo e passe a ser considerada igualmente como produtora de conhecimento, na perspectiva proposta por Marques (2008, p.15) de “escrever para pensar, uma outra forma de conversar”. Porém é difícil reverter a cultura de passividade que valoriza mais o escutar e o falar, do que a escrita e a leitura.

Diante disso, cabe questionar: como indivíduos pouco estimulados a escrever de modo livre e criativo poderão se tornar professores que apostem na escrita como parte do seu processo formativo e de seus alunos? Como reverter a visão da escrita como meramente utilitária, construída ao longo dos anos de escolaridade, por uma visão que a coloque como algo criativo e promotora da construção de conhecimentos?

As respostas para essas indagações não são simples. Nem simples, nem únicas. Mas é oportuno acreditar que a reorganização da lógica de ensinar e de aprender apresenta-se como uma possibilidade. No entanto, isso não é exclusiva responsabilidade do professor. É igualmente responsabilidade de seus formadores, dos gestores, dos que organizam as políticas públicas, das escolas, dos alunos, enfim, de toda a comunidade escolar e acadêmica. Para Colello (2007), reorientar os processos de alfabetização para que, desde cedo, já invistam em

uma forma de ensinar a escrita e a leitura como modos de formar autores é um importante passo para um novo sentido da escrita.

A questão é complexa. Ao considerar o papel do professor, independentemente da série ou disciplina na qual atua, é necessário levar em conta o modo como ele se constituiu. A maneira como assume e participa do seu processo de formação permanente, também contribui para essa cultura que descuida da escrita. E tem mais, a valorização da escrita por parte dos professores envolve uma série de aspectos entre os quais a “aprendizagem” sobre esse processo. A começar pela compreensão a respeito do *como*, do *porquê*, do *para que*, e do *para quem* escrever.

Para Barbosa e Hess (2010, p.47):

Há uma aprendizagem a ser reescrita em nosso inconsciente. A aprendizagem da própria escrita. E tal aprendizagem somente se dará se houver a dedicação, a insistência, a descoberta do lúdico, do prazer da escrita. Enfim, um exercício que se inicia na escrita pela escrita, cotidiana, que nos seja significativa, com a qual nos sintamos autores daquilo que expressamos [...].

Por conseguinte, há uma lógica a ser rompida: professores que se sentem despreparados para fazer uso da escrita e não se consideram aptos para trabalhar a escrita com os alunos. A superação disso requer o entendimento de que propiciar o exercício de escrever, assim como de ler, precisa deixar de ser de exclusiva responsabilidade do professor de Língua Portuguesa. Nesse sentido, Galiuzzi (2003, p.96) reafirma a importância de todos os professores trabalharem a leitura e a escrita em sala de aula e fundamenta essa crença “no princípio de que os recursos culturais transformam os processos cognitivos”. Também é importante ressaltar que escrever se aprende escrevendo, no exercício constante de escritura e (re)escritura, de modo recursivo. Assim, torna-se fundamental, tanto para alunos quanto para professores, a compreensão de que escrever é um processo: se aprende escrevendo.

Uma síntese do exposto até o momento, apresenta Canário (2007, p.13):

A leitura e a escrita estão omnipresentes na escola, mas de forma que está, na maior parte dos casos, associada à produção de um saber escolar “inerte” que é vivido pelos alunos como um trabalho penoso e desagradável. A apropriação da linguagem verbal (nas suas versões oral e escrita), como linguagem simbólica permite a quem aprende não apenas ler e escrever palavras, mas, sobretudo, ler e intervir no mundo (como nos ensinou Paulo Freire), correspondendo a uma concepção de educação, [...] É deste ponto de vista que as práticas de leitura e de escrita podem constituir ferramentas, fazendo do trabalho escolar um trabalho não alienado, mas sim um trabalho encarado como uma “produção de si” (Grifo do autor).

Da mesma maneira, no âmbito dos processos de formação permanente de professores, o registro por meio da escrita, assim como a leitura, torna-se fundamental, especialmente quando assume a perspectiva de Fontana (2005a, p.156):

O registro, como relato para si, não cabe no tempo abstrato do trabalho. No registro a gente retoma o tempo. Reflete sobre a matéria da experiência; esforça-se por compreender os sentidos do vivido; re-faz o feito. O registro não é mera repetição do feito, ele próprio é “um trabalho” [...] Trabalho que transforma o passado, que poderia ter desaparecido no esquecimento, em presença no presente.

A rotina de registrar é essencial para a organização de elementos que permitam a compreensão melhor da realidade com vistas a modificá-la. Elementos que possibilitem igualmente aprender sobre essa realidade, como aponta Warschauer (2002, p.62):

Este artesanato intelectual, feito diariamente através da prática do registro ajuda a construir a memória compreensiva, que é diferente daquela repetitiva e mecânica. Ela não é só uma recordação do aprendido, mas um ponto de partida para realizar novas aprendizagens.

A escrita sistemática, ao ser sistematizada, pode revelar ainda como cada educador se percebe e que teorias pedagógicas valoriza, pela explicitação de seus modos de pensar e agir. O que possibilita, ao mesmo tempo, problematizá-las, refigurá-las e quiçá criar novas teorias, num “artesanato intelectual”, como afirma a autora.

Para Almeida (2007, p.58), a escrita “é um processo dialógico e um trabalho de pensamento que pode promover aprendizagens e desenvolvimento profissionais sobre a docência” As palavras escolhidas ao fazer um registro podem ser indicativas de como o professor se entende no processo de ensinar e aprender, como se constituiu e se constitui no processo de formação, e como se situa no mundo. Compartilha com essa ideia, Fontana (2005a, p.167):

O registro, como momento de elaboração do conhecimento das relações de ensino em movimento, é uma possibilidade presente em nossa atividade, que comporta e supera a avaliação. Mais do que chegar a resultados e explicações, a elaboração do conhecimento do nosso trabalho nos educa.

Em virtude disso, reafirmo a convicção de que pelo processo de escrever somos capazes de produzir conhecimento sobre “ser professor”. Desse modo, ao tratar de um processo de formação específico, no espaço coletivo que é a Roda dos Formadores, ainda que o diálogo seja potencializado e entendido como fundamental no processo formativo, apostamos na complementaridade da escrita, compreendida também como modo de ampliar esse diálogo ao possibilitar o registro das vivências, das reflexões e das aprendizagens construídas.

Aposta fundamentada em Galiazzi (2003) que, ao discutir a formação de professores, propõe o educar pela pesquisa, entendendo a escrita, bem como a linguagem e a leitura como recursos culturais que nos constituem enquanto sujeitos históricos. A escrita como modo de pensar, como advoga a autora, contribui para desencadear/efetivar processos de formação permanente. Ao mesmo tempo, se constitui num modo do professor aprender a ser professor ao fazer uso da escrita, entendida como manifestação do pensamento.

Em relação ao ato de escrever, Marques (2008, p.84) considera também o leitor:

No ato de escrever a presença do leitor, por ser apenas tácita e expectante, faz com que quem escreve escreva de si dizendo-se a si mesmo coisas que jamais saberia se não as confiasse ao corpo mudo da folha, expressando sentimentos e ideias que não experimentaria se não as escrevesse ou dissesse a alguém. Dessa forma, o escrevente é seu primeiro leitor/parceiro na significância que só a interlocução empresta à fala ou à escrita. Por outra parte, o leitor/parceiro de sua própria escrita só o é porque sabe estarem a espíá-lo outros virtuais leitores, tão mais exigentes quanto menos conhecidos. A chave do mistério da significância é, assim, a presença muda no ato de escrever, de virtuais leitores.

Diante disso, a escrita se corporifica como um diálogo estabelecido entre o autor e suas ideias e, do mesmo modo, com outros interlocutores – os leitores – conhecidos ou não, que ampliam esse diálogo ao estabelecer relações, ainda que sequer imaginadas pelo autor. No caso da formação em Rodas, em processos coletivos, o diálogo pode ser ampliado a partir da experiência da partilha de saberes, de dizeres por meio de textos escritos de modo individual ou coletivamente.

Neste contexto, Fujikawa (2007), ao abordar a contribuição do registro para a formação de professores, apresenta uma síntese interessante ao destacar que o registro suscita algumas premissas. Segundo a autora, os registros são portadores de histórias, podem gerar mudanças na prática, favorecem a construção de identidade do professor, contribuem para a sistematização do trabalho e a organização dos saberes e, por fim, possibilitam o diálogo, a troca de experiências e a construção de vínculos profissionais, quando os registros são socializados.

Com base no exposto, ao considerar os aspectos destacados pela autora, reafirmo que processos de formação, que investem no exercício de escrever, são fundamentais para as necessárias transformações das práticas educativas, em especial no âmbito do PROEJA. Nesse sentido, Nóvoa (2009, p.40) especialmente no que diz respeito à formação do professor, embora num contexto diferente, traz uma importante contribuição a esse diálogo:

O registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve

contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais.

No contexto desta pesquisa, a intenção foi tratar da escrita na formação de professores, valorizando o processo de escrever, assim como o resultado final desse processo. Assumida a perspectiva de Marques (2008, p.28): “Escrever como provocação ao pensar, como suave deslizar da reflexão, como a busca do aprender, princípio da investigação”, a participação dos professores, ainda que em um contexto diferente tornou-se fundamental na perspectiva de Warschauer (2001, p.61): “Registrar a própria prática pode ser um rico instrumento de trabalho para o professor que busca reconstruir junto com os alunos, porque o retrato do vivido proporciona condições especiais para o *ato de refletir*” (Grifo da autora).

Freitas amplia essa compreensão quando trata do verbete ensinar e aprender, na relação direta com o escrever, que dentre as inúmeras possibilidades discutidas, proporciona a construção histórica de nós mesmos. E retoma a ideia de Freire sobre a importância de cada um se assumir como autor de si, no processo de ir se fazendo, a partir da assunção do inacabamento, condição inerente à nossa humanidade.

Dando visibilidade à experiência cotidiana como um espaço de produção de conhecimento, a escrita de Paulo Freire instiga a autoria de seus leitores e leitoras que, ao aprenderem a escrever a sua vida, percebem-se igualmente fazedores de história [...] Em Freire ensinar e aprender é, pois, biografar-se, existir-se, historicizar-se (FREITAS, 2010, p.151).

Enfim, diante de inúmeros mecanismos de registro instituídos no ambiente escolar, destaco um dispositivo – o diário. Primeiro, como uma possibilidade de exercitar o escrever de modo individual e depois coletivamente, em Roda, o qual, por meio da mediação pedagógica, potencializa o processo de formação. Aspectos apresentados na sequência.

4.2 O DIÁRIO COMO POSSIBILIDADE DE REGISTRO

O vocábulo diário remete à ideia de algo repetido diariamente. Também sugere a concepção de uma escrita intimista, particular, na qual se registram acontecimentos de cunho pessoal, muitas vezes, com o intuito de ter com quem conversar ou até contar segredos. Registros feitos para guardar, ler e reler na intimidade. Atitude que remete à adolescência em que as novidades e descobertas precisam ser contadas para alguém.

Entretanto, ainda que no senso comum, esta seja a concepção mais recorrente de diário, existem diferentes formas de concebê-lo. Ao longo do tempo, o diário tem sido utilizado com os mais diversos propósitos, sendo inclusive na atualidade, realizado como uma atividade de registro, no formato virtual.

No campo educacional, o diário tem sido entendido e adotado como instrumento formativo e desencadeador de aprendizagens por vários autores⁵⁴. Dentre os quais se destacam Almeida (2007), Broner (2007), Freitas (2008a, 2009) Freitas *et al.* (2010), Liberali (1999), Machado (1998) e Zabalza (2004) que consideram a importância do registro como produtor de conhecimento por permitir uma reflexão com base nas anotações feitas.

Para Zabalza (2004, p.27), tais anotações pressupõem algumas etapas:

A redação dos diários leva consigo todo um conjunto de fases sucessivas que facilitam o estabelecimento de um processo de aprendizagem [...] (a) o processo de se tornar consciente de sua própria atuação ao ter de identificar seus componentes para narrá-los e (b) o processo de recodificar essa atuação (transformar a ação em texto), o possibilita a racionalização das práticas e sua transformação em fenômenos modificáveis (e, portanto, possíveis de melhorar).

Os aspectos destacados pelo autor, ainda que não sejam pensados no momento da escrita, pelo fato de estarem presentes, contribuem para uma maior compreensão da ação capaz de promover aprendizagem sobre a prática.

Para Machado (1998), o diário pode ser considerado como “discurso” com aspectos que o difere dos outros gêneros. E destaca: o produtor escreve para si mesmo, com ou sem objetivos claros, o que pressupõe uma relativa liberdade de escrita. O produtor pode assumir diferentes papéis, sendo mais livre no caso de não haver um destinatário determinado. Com relação à situação material de produção, salienta o uso das formas da terceira pessoa como modo de ocultar-se e a presença das marcas temporais ligadas ao caráter da periodicidade. A autora distingue o diário de cunho mais pessoal, “fora da vida pública” que abrange textos das mais variadas formas e conteúdos, do diário referente a um tipo de texto específico com um conjunto de características individualizadoras.

Almeida (2007) destaca que um diário pode apresentar um conjunto de características: a ausência de um destinatário empírico; um superdestinatário; o estabelecimento de um contrato de confiança entre o produtor e o destinatário; a franqueza pelo locutor ao discurso produzido; a atitude pessoal e informal com a realidade; a presença de referentes privados; os

⁵⁴ Neste momento, foram considerados autores que discutem o diário como instrumento formativo adotado de modo individual. Na sequência, serão apresentados outros autores que apresentam o diário coletivo.

objetivos múltiplos, entre outras. Tais considerações podem ser evidenciadas nos diários que chamamos aqui de formativos.

Mesmo que tais características estejam implícitas, a elaboração de um diário pressupõe uma intenção, independentemente da forma como é realizado e se as fases consideradas por Zabalza se dão de modo consciente. Registrar algum fato ou ideia para lembrar posteriormente, ou para subsidiar processos reflexivos, como aponta, são possibilidades e intenções dos que optam por essa forma de registro. Essa autora Liberali (1999, p.3) entende o diário como possibilidade de

[...] ser um instrumento para a transformação do indivíduo uma vez que, através dele, o sujeito tem a oportunidade de escrever sobre sua ação concreta e também sobre teorias formais estudadas. Além disso, por sua característica escrita, o diário permite um distanciamento e organização do pensamento, que poderá servir como contexto para o desenvolvimento da reflexão crítica.

Diante disso, considerar o diário como produtor de aprendizagens reside na possibilidade de o diarista fazer uso da escrita para si próprio, embora haja um interlocutor implícito. Ao escrever sobre suas vivências, sua ação concreta, como diz a autora, o indivíduo retoma o ocorrido, estabelece uma sequência de eventos e, com a visão dos principais elementos, pode refletir sobre eles. Sobre isso afirma Warschauer (2002, p.62)

Este espaço-tempo para a escrita da “leitura” do vivido auxilia a observação e a reflexão porque, a partir das vivências expostas no papel, é possível adquirir certa distância delas, necessária para o ato reflexivo. Vê-las “de fora” auxilia, por exemplo, na percepção do significado que está “por trás” de algumas brincadeiras ou falas dos alunos porque ajuda a recolocá-las em contextos maiores, dificilmente percebidos no momento em que ocorreram na sala de aula (Grifo da autora).

O educador Paulo Freire não se refere ao diário, mas explicita a forma como registrava sistematicamente as ideias ao longo de sua vida. Mostra que cada um necessita encontrar um modo particular de guardar, para além da memória, ideias e questões que surgem diante das diversas situações cotidianas, para depois poder trabalhá-las sem que fiquem perdidas no esquecimento.

Comecei a escrever fichas a que ia dando, em função do conteúdo de cada uma, um certo título ao mesmo tempo em que as numerava. Andava sempre com pedaços de papel nos bolsos, quando não com um pequeno bloco de notas. Se uma ideia me ocorria, não importava onde eu estivesse, no ônibus, na rua, num restaurante, sozinho, acompanhado, registrava a ideia. Às vezes, era uma pura frase. À noite, em casa, depois do jantar, trabalhava a ou as ideias que havia registrado, escrevendo duas, três ou mais páginas. Em seguida, dava o título para a ficha e o número em ordem crescente. Passei a trabalhar ideias desgarrando-as também das leituras que fazia (FREIRE, 2006c, p.58).

Nos processos de formação docente, conseqüentemente, é importante valorizar e incentivar a elaboração de registros para o exercício da escrita, para registrar os acontecimentos da sala de aula, ou mesmo para oportunizar a reflexão sobre a ação. Em consonância com isso, ao discutir sobre o papel da escrita na constituição da identidade profissional, Broner (2007, p.312) destaca:

O que aqui se defende é que se aprende não somente com a observação, mas também ao entregar-se ao seu registro na elaboração de uma representação da experiência. No exercício da escrita, o autor reconsidera o que viveu, pensou, sentiu, realizou naquele momento – e mais: a necessidade de compartilhá-la exige de si um cuidado especial na organização das ideias, na coerência dos fatos para reapresentá-las a um outro.

Sendo assim, o registro num diário assume um lugar fundamental na formação docente. Ao possibilitar o exercício da escrita, favorece a aprendizagem de escrever para si e para o Outro, para se comunicar com alguém. Mesmo que o diário seja individual, seu potencial formativo mantém estreita relação entre o que está escrito e o que outro leitor ou o próprio autor é levado a pensar. A leitura pode desencadear outras aprendizagens, quando feita com base em algum suporte teórico, ou alguma vivência muito próxima do que está escrito.

Machado (1998), ao abordar diários de leitura escritos por alunos em um curso de jornalismo, defende a visão do diário como um gênero que age como um megainstrumento para a reflexão. Por sua vez, Zabalza (2004) considera a importância do diário para estudar o pensamento e os dilemas do professor a partir de sua perspectiva.

Para Freitas (2009, p.116), que analisa o uso do diário em uma disciplina da graduação:

O diário instrumentaliza o estabelecimento de uma nova relação com o cotidiano, ao mesmo tempo em que instiga uma nova relação subjetiva com a escrita. O diário de aula apóia a teorização da experiência e revela indícios da autoria de pensamento que emerge neste processo.

Com relação ao exposto, a autora destaca dois aspectos imprescindíveis para que o professor, em processo de formação permanente, possa contribuir para a construção de conhecimento sobre a docência: a teorização da experiência e a autoria. Sem negar a importância dos trabalhos acadêmicos e de cunho teórico para o campo pedagógico, reafirmo a importância assumida da sistematização do trabalho do professor inserido em sala de aula. Seus saberes de experiência precisam ser sistematizados, a fim de ter visibilidade e com isso incentivar também os colegas a investir no registro e na pesquisa. Como destaca a autora, a

teorização da experiência e a autoria podem ser conquistadas por meio do registro e tornam-se fundamentais na perspectiva assumida.

Freitas *et al.* (2010, p.3) discute ainda um tipo de diário que se estabelece na relação orientadora e orientandas e no qual:

Por meio do Diário de Registros, ler, escrever e pensar se complementam no movimento em que a experiência do aprender a dizer a sua palavra se fortalece por meio do saber escutar, evidenciando a radicalidade do diálogo freireano, fundado na compreensão de que a leitura de mundo é o que dá sentido e significado à leitura da palavra. Essa radicalidade do diálogo, assumida como um horizonte de expectativa orienta a relação orientadora-orientandas, que se realiza como processo de mútuas e fecundas aprendizagens.

Em consequência, o uso do diário nas diferentes perspectivas abordadas, apresenta indiscutível importância formativa e pode contribuir de modo significativo para a promoção de aprendizagens, tanto no papel de aluno, quanto de professor. Ao tomar o diário como atividade individual, a potencialidade formativa deste, privilegia quem o escreve, embora possa, como em alguns trabalhos citados, estabelecer uma estreita relação com o professor ou pesquisador que o solicitou. Não resta dúvida que nesse caso a contribuição do diário se amplia, estimulada pelo diálogo entre os sujeitos que vivem essa experiência.

Levando em conta a possibilidade de ampliação do uso do diário, existem outras maneiras de concebê-lo. Logo, considerar a oportunidade do diário ser compartilhado com mais pessoas, pressupõe ampliar as interações, os olhares e o diálogo. Nessa perspectiva, Almeida (2007, p.40) traz uma proposição inovadora:

As pesquisas que tematizam a escrita sobre a prática têm revelado a escrita de diários como instrumento que permite envolver os professores em seu processo de formação e aprendizagem sobre o ensino. Acompanhada de discussão, de *socialização no grupo* e reflexão contribui para o desenvolvimento de capacidade de observação e identificação dos problemas da prática pedagógica, estimula a criação de alternativas de trabalho e de transformação da prática (Grifo meu).

Com base nisso, ao considerar o potencial formativo do diário, em uma primeira instância individual, entendo que a socialização de diários individuais pode ser um modo de redimensionar a formação de professores. Por possibilitar o diálogo com outros sujeitos que compartilham a mesma experiência, a escrita do diário pode revelar olhares diferentes para uma mesma questão e contribuir para ampliar a compreensão de uma dada realidade. Importa enfatizar ainda que o estímulo e o incentivo para escrever podem ocorrer por meio da leitura dos registros dos colegas.

Assumindo a escrita como diálogo, a proposta defendida é que o diário individual possa ser estendido e passe a ser também um instrumento escrito de modo coletivo ou em Roda. Registros feitos “a várias mãos”, como modo de ampliar as reflexões e os subsídios para as reflexões realizadas de modo individual, o que será discutido na sequência.

4.3 O DIÁRIO EM RODA NA RODA EM MOVIMENTO

Ao admitir a importância do diário como dispositivo de formação a ser adotado de modo individual, pretendo aqui, em complemento a essa possibilidade formativa, apresentar o **Diário em Roda**. Por conseguinte, a partir de algumas considerações sobre trabalhos realizados com diários, apresento o Diário em Roda construído na Roda dos Formadores. Roda que organizou e executou o Curso Encontros Dialógicos com o PROEJA e na qual os professores envolvidos compartilharam as aprendizagens na perspectiva do formar-se ao formar.

Assim como o diário individual, o diário coletivo está presente em diversas pesquisas como dispositivo formativo em que a escrita potencializa os diálogos entre diferentes interlocutores. Desse modo, estudos de Galiuzzi, Gonçalves, Lindemann (2002); Galiuzzi e Lindemann (2003); Côco (2006); Gonçalves, Lindemann, Galiuzzi (2007); Ferreira (2007); Gonçalves *et al.* (2008); Pecoits (2009); Barbosa e Hess (2010) apresentam experiências que buscam ampliar a experiência com a escrita em um diário pessoal.

No estudo de Pecoits (2009) sobre registro e formação de professores é abordado o diário individual, porém compartilhado com a comunidade escolar. Côco (2006), ao investigar a dimensão formadora das práticas de escrita dos professores, trata, ainda que de modo tímido, da elaboração de um diário coletivo – chamado de caderno volante. Segundo a autora, “além de provocar a explicitação de confronto com a escrita, o caderno coletivo, promove uma relação aparentemente contraditória de distanciamento e de aproximação” (CÔCO, 2006, p.162).

Nessa perspectiva, na obra intitulada O diário de pesquisa (BARBOSA; HESS, 2010, p.19), há uma proposta de um Jornal de Pesquisa. Os autores denominam o diário de Jornal de Pesquisa e justificam esse título, com a afirmação de que a palavra ‘jornal’ remete a ideia de “preservar a intenção de ir além de uma escrita que se esgota nos limites de um diário íntimo e pessoal”. Para esses autores, socializar a escrita é um modo de passar de uma produção interna, para uma produção externa que se torna então uma comunicação com o público.

Entretanto, no contexto em que é desenvolvido, tornar-se público significa estar acessível apenas aos estudantes, que elaboram o Jornal de Pesquisa.

Tais estudos evidenciam as múltiplas possibilidades do uso do diário na formação de professores e estudantes. Desse modo, os diferentes tipos de diário, individual, coletivo ou compartilhado, vinculam-se ao propósito de quem os elabora e independentemente de suas finalidades, podem ser entendidos na complementaridade. Por conseguinte, num determinado momento, o diário individual pode ser adotado quando se pretende priorizar uma interlocução mais reflexiva, a partir da elaboração de um registro de cunho mais intimista, cujas questões precisam ficar circunscritas ao autor dos registros.

Em outros momentos, pode haver a necessidade e o interesse de que o diário seja compartilhado como forma de ampliar o diálogo e promover o intercâmbio de informações entre os membros de um grupo, com um professor ou orientador. Ainda há a possibilidade que ele seja elaborado conjuntamente por todos os envolvidos no processo de formação ou com um rodízio de participação. E, por fim, que o diário individual subsidie, a partir dos registros de cada um, a elaboração de um diário coletivo.

Além disso, existe a alternativa de que diferentes tipos de diário possam ser adotados simultaneamente de modo que o registro individual possa qualificar o coletivo e vice-versa. Independentemente do caso, cabe destacar a observação de Fontana (2005a, p.160) sobre o registro: “A prática do registro, como ação social sobre nós mesmas, nasce de nossas ações sobre o outro e das ações do outro sobre nós, de modo que cada momento que vivemos e revivemos é nosso e também alheio. A Alteridade é constitutiva”. Para a autora, o registro sempre se vincula a presença de Outros, ainda que sejam os Outros que nos constituem.

O diário coletivo pode ser o modelo adotado em processos formativos pela possibilidade de mais pessoas interagirem por meio da escrita e da leitura, de modo a ampliar os sentidos e significados dos registros. A intenção nesse momento não é emitir juízo de valor sobre um ou outro, pois as diferentes modalidades de diário se complementam e podem ser adotadas simultaneamente se esse for o entendimento dos envolvidos no processo formativo.

A compreensão de diário adotada nessa pesquisa, intitulado **Diário em Roda**, refere-se a um dispositivo de formação que possibilita conhecer o que registram os professores da Roda dos Formadores, por meio da escrita. Assim, tivemos a organização de um documento com um objetivo e com uma periodicidade de registro. Para tanto, o diário constituiu-se em uma ferramenta que, pelo diálogo escrito, aumentou a interação, propiciou o exercício de escrever, além de ter possibilitado a explicitação das aprendizagens construídas no coletivo, em Roda, inclusive sobre o próprio Diário em Roda.

O Diário em Roda, nesta pesquisa, não assumiu o caráter de uma produção construída por um grupo que resultou na finalização de um texto único para cada registro. Assumiu o sentido de algo que pertencia a muitos. Nesse caso, o Diário era coletivo, por pertencer a todos nós formadores da Roda, ainda que escrito por cada um a sua vez. Dessa forma, constituiu-se em uma produção coletiva, mas elaborado em Roda, considerando o que destaca Ferreira (2007, p.227):

Em uma produção coletiva trabalha-se cooperativa e colaborativamente, isto é, há uma divisão de trabalho entre os participantes e um engajamento mútuo dos mesmos. O esforço coordenado para construírem a proposta em conjunto ainda que existam tarefas a se realizar individualmente – apresentadas no papel ou não – e que precisam ser compartilhadas, enfatiza o sentido de reciprocidade da atuação individual no coletivo, expresso no desenvolvimento e construção do texto.

Do modo como propõe a autora, a escrita do Diário abarcou esse movimento *da e na* Roda, entre o individual e o coletivo, com toda a complexidade envolvida nas interações e negociações necessárias para sua execução. Ainda, o engajamento mútuo na execução da tarefa, o esforço de cada um para dar conta do desafio de escrever, o compromisso em registrar o que era pertinente à Roda se fizeram presentes.

Gonçalves; Lindemann; Galiuzzi (2007, p.238) acentuam o papel do diário de aula coletivo na formação de professores:

Compreender a elaboração, de forma virtual ou não, do diário de aula coletivo em uma abordagem sociocultural significa reconhecer que o processo de construção do conhecimento é uma atividade social e que a escrita e a leitura se configuram como essencialmente dialógicas. Essas características tornam o diário de aula um artefato cultural importante nos processos de formação docente.

Em consonância com os autores, a aposta no Diário em Roda deve-se ao fato dele se constituir em um espaço de registro que propicia, além da construção do conhecimento como atividade social, a socialização desse conhecimento construído. Ademais, a acolhida às ideias dos outros, ainda que seja possível a discordância e a assunção de pontos de vista diferentes. O diálogo na Roda dos Formadores, na superação da descrição de fatos ocorridos, pode desenvolver a reflexão com base em aspectos registrados por um ou outro integrante da Roda. Por isso, concordo com Pecoits (2009, p.114):

[...] compreendo que a formação dos professores não está limitada a escrita de diários. Não são eles que retêm todo esse processo de formação. Porém, o diário é (também) documento desse processo. Como tal, guarda a possibilidade e a potencialidade de apresentar o professor a ele mesmo e, em se tratando de diários compartilhados, a outros. Dar-se a conhecer.

Nesse sentido, na escrita do Diário em Roda na Roda dos Formadores, esteve muito presente o “dar-se a conhecer” assim como o “conhecer-se”. Na medida da elaboração do Diário em Roda, cada um se conhecia mais e se permitia conhecer os outros. De igual modo, configurava uma realidade pensada e sentida a respeito do ocorrido, e possibilitava a quem o lia, a partir desta realidade figurada pela escrita, refigurar a realidade significando e ressignificando o ocorrido (RICOEUR, 1994).

Tais considerações estão em sincronia com a crença de Almeida (2007, p.14) ao considerar a escrita fundamental nos processos de formação, por entender que “Como prática social, privilegiada no cotidiano escolar, a escrita é indispensável na constituição de conhecimentos, pela possibilidade de pôr os indivíduos em contato com a produção cultural humana e com sua própria produção, como sujeitos”.

Sendo assim, ao considerar a importância da escrita na formação de professores e diante das múltiplas possibilidades de concretizá-la, a opção na Roda dos Formadores recaiu na elaboração de um Diário em Roda. Daí decorre que o Diário em Roda, no âmbito dessa pesquisa, refere-se a um diário que guarda algumas características identificadas por Machado (1998) e assumidas por Liberali (1999), dentre as quais se salientam a liberdade de escrita, a periodicidade do registro e o contrato de confiança assumido pelo relator. Entretanto, o diário elaborado pelos formadores da Roda apresenta algumas características próprias e que merecem ser destacadas.

No Diário em Roda, tem-se um destinatário, ou melhor, vários destinatários que são os formadores em formação. Destinatários que nesse movimento de escrita, cada um na sua vez de escrever, ao ler os escritos dos colegas pode dialogar com todos do grupo. Para Warschauer (2001, p.190): “A escrita da experiência, quando é lida por outros, leva-nos a sair de nós mesmos para sermos capazes de partilhar os pensamentos, provocando a passagem do implícito para o explícito”. Nesse caso, a experiência relatada é a vivenciada pelo grupo e ao ser partilhada pode explicitar diversos aspectos que estavam obscuros inclusive para o autor do relato.

Ao retomar alguns dos aspectos anteriormente apresentados por Machado (1998) e Liberali (1999), percebe-se que o contrato de confiança do relator esteve presente, mesmo que não tenha sido discutido. A escrita no Diário em Roda, mesmo que constituísse a primeira experiência para todos do grupo, foi realizada levando em conta o Outro. Nesse sentido, foi permeada pelo respeito mútuo, pois havia uma confiança implícita criada pela convivência na Roda e pela forma com que trabalhávamos nossas diferenças.

Já a liberdade de escrita, num primeiro momento, foi reduzida na medida em que o tema do registro devia estar vinculado ao que ocorria na Roda. Logo, havia uma intencionalidade na escrita que deveria estar circunscrita às discussões que aconteciam na Roda daquele dia. A liberdade então ficava por conta da forma como cada um fazia o destaque de um ou outro tema.

Ainda com relação às características do Diário em Roda, podemos destacar que o Diário foi dinâmico por diversos motivos. Movimentou-se entre os formadores, estando ora com um, ora com outro. Movimento marcado por algumas ausências na escrita, quando colegas deixaram de fazer o Diário no dia combinado. Também no ritmo de cada um, houve atrasos na elaboração do Diário, assim como idas e vindas, pois vários formadores escreveram no Diário mais de uma vez.

Nesse contexto, o Diário em Roda, além de ser lido constantemente e comentado pelos colegas, foi o assunto central nos diálogos da Roda de Orientação. Com isso, em relação ao conteúdo, também houve um movimento, de modo que a cada mediação pedagógica, se agregavam novas formas de pensar e de escrever. Isso provocou, na dinâmica da Roda, o movimento do Diário, o qual também estava em formação.

Nessa perspectiva, a escrita do Diário em Roda perdeu o tom intimista, individual, característico da maioria dos diários pessoais e passou a ter um caráter público. Do mesmo modo que no Jornal de Pesquisa, no Diário em Roda, a “*escrita social e pública* se apresenta como o outro lado da *escrita pessoal e íntima*”, como afirmam Barbosa e Hess (2010, p.70. Grifo dos autores). Para tanto, a mediação pedagógica exerceu um papel essencial ao instigar a explicitação das aprendizagens construídas em Roda.

Nesse tipo de diário menos intimista e utilizado no espaço escolar, ainda não instituído enquanto “gênero”, há poucos referentes sobre sua organização (MACHADO, 1998). Consequentemente foi construído um dispositivo que guarda algumas características do que se entende por diário, mas que se atualizou a partir da perspectiva e do entendimento de cada um. Desse modo, situado inicialmente entre uma ata, caracterizada por um registro escrito no qual são anotados os acontecimentos de uma reunião, por exemplo, e um diário no sentido estrito, no qual são relatados com frequência diária acontecimentos, reflexões e até mesmo confissões, temos a configuração desse Diário em Roda. Processo que levou em conta a importância desse dispositivo de formação para cada integrante da Roda.

Nesse Diário em Roda, cada um contribuía a sua vez para o registro. Com isso havia a possibilidade de ler, refletir e comentar sobre o que o colega escreveu. Diante disso, as escritas foram compartilhadas e sistemáticas, passando de pessoal à pública, refletindo uma

vivência na Roda. Ainda que realizada individualmente, cada escrita levou em conta os registros anteriores. Os acontecimentos eram registrados em uma sequência. Isso ao mesmo tempo em que configurou um espaço para as singularidades, guardou a possibilidade de que a escrita colaborativa assumisse a configuração do grupo, um grupo heterogêneo.

O Diário em Roda era único, porém escrito por todos. Para tanto, no caderno, o relato feito em uma página, deixou espaço para os comentários, críticas e sugestões e ampliou as possibilidades de diálogo. Diálogo, cuja intenção buscou privilegiar o trabalho da/na Roda, não a ação individual.

Nesse caso, ainda que alguns elementos fossem recorrentes⁵⁵, cada um usou um modo próprio de registrar no Diário em Roda. Houve uma diversidade na maneira de escrever. Isso tornou a leitura um exercício interessante ao permitir olhar o Outro a partir de como ele se mostrava pela escrita. Desse modo, o Diário envolveu o que ressalta Broner (2007, p.312-3):

[...] escrever é um ato não mais solitário (um diálogo do sujeito para consigo próprio) mas solidário do pensamento, uma forma de aprofundar a análise sobre a experiência e, podendo reapresentá-la como construto coletivo para a articulação de um conhecimento novo.

Diante do exposto, e independentemente do dispositivo que propicie o exercício de escrever, seja o Diário em Roda, o diário individual ou coletivo, uma ata de reunião, um relatório, um memorial ou uma narrativa, a apropriação da escrita é essencial para a formação de professores. Tanto pelo exercício de escrever, quanto pelo entendimento da necessidade de registrar sistematicamente a prática docente.

Contudo, seja num diálogo interno, ou com um outro interlocutor, há que se considerar a necessária mediação pedagógica para o diário exercer outro papel além de guardar informações. Liberali (1999), ao pesquisar sobre o diário reflexivo com coordenadores de escolas, a fim de entender a relação entre a linguagem usada nos diários e os tipos de reflexão, percebeu a influência das instruções, comentários e anotações feitas pela professora-pesquisadora. Nesse processo de significação da escrita, a mediação pedagógica é entendida como fundamental, e esse é o ponto abordado na sequência.

⁵⁵ Os elementos recorrentes, sobretudo no primeiro momento do Diário, referem-se à sala em que a Roda ocorria, quem estava presente, os assuntos tratados etc.

4.4 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO DIÁRIO: PROCESSO CONSTRUÍDO NO MOVIMENTO DA RODA

A compreensão do Diário em Roda como um dispositivo formativo que amplia o diálogo por meio da escrita, implica em considerá-lo como um instrumento capaz de intervir no processo de formação. Nesse sentido, o próprio Diário pode ser assumido como instrumento mediador na Roda. Contudo, tal dispositivo precisou ser mediado. A mediação pedagógica foi assumida enquanto processo e entendida para além da compreensão recorrente de uma ação para resolver conflitos.

Hoffmann (2008, p.116) explicita seu entendimento a respeito da mediação, ao discutir as questões mais recorrentes dos processos avaliativos em diferentes níveis de ensino. Ao tratar disso, afirma:

A perspectiva de avaliação mediadora pretende, essencialmente, opor-se ao modelo de “transmitir-verificar-registrar” e evoluir no sentido de *uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de idéias* entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados (Grifo meu).

Nesse sentido, a mediação pedagógica realizada no decorrer da construção do Diário em Roda, constituiu-se no processo de desafiar cada um dos formadores a refletir sobre sua formação. Do mesmo modo, serviu como estímulo para, a partir do registro, provocar uma reflexão sobre o ocorrido no coletivo. Desafios cuja proximidade entre professores, ou educadores e alunos torna-se requisito indispensável para que as ações citadas pela autora sejam possíveis.

Para Menezes e Santos (2002)⁵⁶

O conceito de mediação pedagógica surgiu no contexto da “pedagogia progressista”, caracterizada por uma nova relação professor-aluno e pela formação de cidadãos participativos e preocupados com a transformação e o aperfeiçoamento da sociedade. Antes, até a década de 70, o sistema educacional brasileiro seguia uma abordagem de ensino conhecida como “pedagogia tecnicista”, na qual cabia ao aluno assimilar passivamente os conteúdos transmitidos pelo professor.

Assim, a mediação pedagógica vincula-se a uma concepção de educação e de formação. Os processos estão interligados, pois, em uma perspectiva de formação de “alguém que forma outro”, a mediação pedagógica, como a entendemos, é impossível. Em

⁵⁶ MENEZES, Ebenezzer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Mediação pedagógica" (verbetes). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=44>> Acesso em 30 mar.2010.

contrapartida, em uma perspectiva de formação que pressupõe a reflexão, o diálogo, o registro e a partilha, a mediação pedagógica assume um papel fundamental também para a transformação de si e de sua prática, como propõe Freire (2007a, p.40):

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...] Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também.

Masetto (2003, p.48) entende por mediação pedagógica “a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador e incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser *ponte* entre o aprendiz e sua aprendizagem” (Grifo meu). Ainda que esta ideia de mediação pedagógica seja recorrente e esteja em consonância com o senso comum, a definição adotada aqui visa problematizá-la em uma perspectiva freireana. Tomando por referência a ideia de mediação pedagógica entendida como uma “ponte”, será discutido que “ponte” é essa.

Na pesquisa em questão, com relação à elaboração do Diário em Roda, a mediação pedagógica não se deu entre alunos e professores, mas entre professores que se assumiram em processo de formação. Diante disso, cada professor, ao elaborar o registro do que ocorria na Roda, a partir da sua perspectiva, mediava a escrita do outro e assumia o papel de mediador, conforme apresenta o autor, incentivando os colegas. Entretanto, isso foi insuficiente, pois a mediação pedagógica pressupõe mais. Para Adams (2008, p.258)

A primeira mediação educadora do ser humano é a existência em sua dinâmica que implica dialogação eterna do homem consigo mesmo, com o mundo e com seu criador [...] A segunda mediação é constituída pelo processo de relações que constroem as culturas, a história, em que o trabalho humano é mediador da transformação do mundo.

A mediação pedagógica na visão freireana se estabelece por meio do diálogo problematizador que questiona por que e como a realidade se apresenta desse modo. Diálogo no qual, quem ensina, aprende e quem aprende, ensina. Processo em Roda, dinâmico, que considera as interações como imprescindíveis. Não como uma ponte estática. Nesse sentido, o papel do professor enquanto mediador é provocar a mediação pedagógica ao criar condições para intensificar as interações e questionar a realidade para melhor compreendê-la. Considerar a possibilidade de uma mediação pedagógica, constituída no processo e por meio das relações, como propõe o autor, implica em entender o espaço escolar de modo diferente. Implica entendê-lo como um lugar cujas relações são fundamentais no processo educativo e se

estabelecem entre sujeitos, entre os alunos, da mesma forma que entre estes e o professor, e precisam ser mediadas.

Conforme elucida Adams (2008, p.259), para Freire esse processo é realizado mediante o diálogo problematizador:

Com maior ou menor ênfase, *Freire destaca como mediação fundamental no processo educativo, o diálogo* através da dinâmica da problematização com amorosidade, da revisão crítica da história, dos limites e das possibilidades do presente em articulação com os desafios do futuro. A vivência ou experiência existencial se torna medição pedagógica que joga os (as) educandos(as), à análise dos problemas propiciando-lhes condições de uma verdadeira participação (Grifo meu).

De tal modo, não apenas a educação se torna a mediação pedagógica necessária para a transformação do mundo, como os sujeitos nessa perspectiva podem se sentir capazes de mediar a sua própria transformação. Além disso, a mediação pedagógica deixa de ser entendida como um ato de alguém, para assumir a perspectiva de processo vinculado à problematização da realidade, dos conteúdos e do próprio mundo que, segundo Freire (2005) mediatiza a educação dos homens.

Esse entendimento de Freire aponta para outra dimensão da mediação pedagógica, que necessita considerar além das relações, a realidade. A mediação pedagógica se dá por meio do diálogo que problematiza os sujeitos e suas práticas. Além disso, critica na busca de conhecer as razões pelas quais algo é desse e não de outro jeito. Assim, por meio da mediação pedagógica há uma busca do contexto na sua historicidade, na sua cultura, na sua dimensão natural e política. Nessa perspectiva, a mediação pedagógica possibilita a construção da aprendizagem na dinâmica de ensinar e aprender, em uma realidade situada.

Nesse sentido, Fontana (2005b, p.169) trata da mediação pedagógica na sala de aula, a partir de uma pesquisa desenvolvida com crianças. Ao apresentar o ocorrido na sala de aula, mostra sua compreensão de mediação pedagógica em consonância com o defendido aqui:

Na trama discursiva tecida na sala de aula, foram se constituindo as muitas e variadas maneiras pelas quais a professora *ouviu* as crianças, *entendeu* o que elas queriam dizer, *apreendeu* sua atividade intelectual, *fez perguntas* a elas, *respondeu* a elas, *polemizou* com elas [...] *validou suas afirmativas, colocou-as em dúvidas* [...] *questionou suas próprias elaborações* [...](Grifo meu).

Nesse relato, a autora apresenta aspectos que considera inerentes ao processo de mediação pedagógica, a qual permite a intervenção no processo educativo, a fim de promover a aprendizagem. Assim o ouvir, o entender, o apreender, o validar, o questionar fazem parte do processo de mediação pedagógica. Desse modo, “as crianças não só se apropriaram do

conceito⁵⁷, iniciando sua elaboração, como também elaboraram modos de interação, de participação (como perguntar, como responder, como argumentar) e de negociação...”. (FONTANA, 2005b, p.169)

Para a autora, a mediação pedagógica consiste em considerar o aluno a partir do conhecimento expresso por ele, e buscar meios de problematizá-lo, para que conhecimentos mais complexos possam ser elaborados. Nesse sentido, destaca um aspecto fundamental: a mediação pedagógica ocorre *com* o outro, *a partir* do outro e não *sobre* ele ou *para* ele. Desloca a ideia de mediação pedagógica enquanto ação, para o entendimento de processo a ser construído na relação entre os sujeitos.

Com relação à mediação pedagógica no diário, mesmo sem se referir ao termo, os estudos de Machado (1998) e Liberali (1999) destacam as instruções e os comentários como mecanismos fundamentais para tornar mais intensas as reflexões. Nesse sentido, afirma Colello (2007, p.102): “Sob o impacto da *mediação* docente, torna-se possível transformar os textos em fontes de ideias capazes de iluminar a compreensão do indivíduo sobre o mundo: uma experiência igualmente transformadora do papel e do sujeito que se dispõe a lê-lo” (Grifo meu). Freitas (2008a, p.129) acena para a mediação no diário constituir-se também em um desafio para o professor:

Como instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional, o diário de aula contribui para o aprofundamento da compreensão acerca da complexidade do diálogo entre o ensinar e o aprender e desafia a mediação docente a ser exercida para a promoção da autonomia.

Na Roda dos Formadores, ao assumir o Diário como um dispositivo em processo, em movimento, e ao perceber que os registros davam conta, de parte, do processo de formação de professores vivenciado, foram feitas solicitações e problematizações que mudaram aos poucos o rumo dos registros. Considerando a produção de informações necessárias para os propósitos da pesquisa, estabeleci uma mediação pedagógica com os demais autores do Diário. Logo, mais do que assumido como *corpus* de análise, o Diário foi concebido como um dispositivo também em processo e um importante aliado para a formação dos integrantes da Roda o que me inclui.

Diante disso, a mediação pedagógica na dinâmica da Roda dos Formadores, possibilitou a configuração do Diário em Roda em três momentos distintos. Momentos resultantes da alteração de rumo e por consequência da orientação sobre o quê e como registrar. Essas mudanças foram determinadas pela análise preliminar das informações

⁵⁷ O conceito referido é Cultura, trabalhado a partir de uma visita a um museu.

contidas no Diário, mediante as leituras realizadas ao longo do processo. Na medida em que o Diário se configurava, era lido e discutido nas Rodas de Orientação. Desse modo, na perspectiva assumida do formar-se ao formar, a elaboração do Diário, ao mesmo tempo, proporcionou a produção das informações a serem analisadas e constituiu-se em um espaço/tempo de aprendizagem.

Assim, o Diário configurou-se a partir de diferentes mediações. O próprio registro pode ser considerado parte integrante da mediação, à medida que cada um ao ler as contribuições dos colegas, podia orientar seu modo de escrever. Mediação que de igual modo ocorreu no processo e precisou ser aprendida.

Ao escrever, comumente contamos com referenciais que apontam o caminho a seguir. No caso de um resumo, ou de uma carta, há referenciais para a escrita, geralmente conhecidos e assumidos, isso resulta em textos mais padronizados. No caso do Diário em Roda, dispositivo formativo elaborado nessa Roda, não. Então se fez necessário explicitar a intencionalidade dessa forma de registro, por meio de orientações, mediadas por considerações, comentários e questionamentos. Desse modo, orientar a elaboração do Diário em Roda foi uma maneira de estabelecer a mediação pedagógica necessária para o processo formativo no qual todos os formadores estavam envolvidos.

A primeira mediação realizada por mim se deu em virtude da chamada para a escrita do Diário. Sendo este dispositivo de formação desconhecido para a maioria dos colegas, foi necessário estabelecer uma conversa que, ao apresentar o Diário, mobilizasse o grupo para a escrita. Isso se constituiu em uma tarefa complicada, devido à impossibilidade de haver uma Roda específica para este propósito. Assim, em uma das primeiras Rodas, depois de uma breve⁵⁸ explicação sobre a importância do registro, propus a elaboração de um Diário em Roda como forma de registrar nosso trabalho. Naquele momento, o Diário não foi apresentado como dispositivo a ser analisado posteriormente, até porque a pesquisa foi construída também em movimento e não havia ainda essa decisão.

Com mais dúvidas do que certezas, todos nós estávamos inseguros diante desse desafio que por ora se apresentava. Nesse contexto, e considerando que a adesão a esse processo não seria voluntária, a alternativa foi sugerir que cada um só pudesse ler quando chegasse sua vez de escrever. O acolhimento dessa ideia levou os mais curiosos a escreverem primeiro no Diário. Isso também pode ser considerado uma mediação pedagógica, pois, de

⁵⁸Neste dia, a elaboração do Diário era um dos pontos de uma extensa pauta, considerando a demanda de trabalho envolvida na organização do Curso.

certo modo, a problematização da participação de cada um determinou a sequência em que o Diário foi elaborado.

A primeira parte do Diário em Roda começou com um dos colegas que resolveu escrever uma carta. Nesse caso, a mediação pedagógica realizou-se de dentro da Roda por um de seus integrantes. Como consequência, cada integrante do grupo, tomando por referência o que lia dos colegas anteriores, dava sequência à escrita com os registros da Roda. Logo, nos primeiros registros, a ideia da carta foi seguida e depois cada um assumiu seu estilo. Então, a mediação pedagógica era exercida também por quem escrevia no Diário, a sua vez.

Considerar os participantes da Roda dos Formadores como mediadores nesse processo de formação, potencializado pela escrita no Diário em Roda, implica levar em conta a possibilidade de cada um contribuir no processo formativo do outro. Por conseguinte, se no início, a mediação pedagógica era estabelecida por quem propunha as mudanças necessárias ao longo do Diário em Roda, cada um a sua vez de escrever, também mediava a participação dos demais. Houve um processo compartilhado de problematizar, desafiar, esclarecer e de intervir.

Considerando o já explicitado, a construção do Diário ocorreu num percurso não linear. De tempos em tempos, a possibilidade de realizar uma análise preliminar levava a outra mediação. A leitura dos primeiros relatos e a percepção de que eram basicamente constituídos por descrições detalhadas do ocorrido na Roda, resultaram em uma nova intervenção no Diário. Na continuidade, os registros sobre o que ocorria na Roda naquele dia passaram a incluir uma resposta à pergunta: Como nos tornamos professores nessa Roda? Esses registros configuram a segunda etapa do Diário.

A mudança no Diário em Roda, caracterizada pela incorporação de uma questão orientadora da escrita, objetivou a elaboração de registros menos descritivos. A expressão *como nos tornamos*, ao invés de *como me torno*, impulsionou o pensar no coletivo ao considerar cada colega na Roda. Nessa perspectiva, o verbo tornar expressa o sentido de formação enquanto processo. Além disso, é importante observar que o uso do advérbio temporal *agora* e a flexão verbal no presente indicam uma ação realizada neste momento. Nos *tornamos* professores agora. Já a flexão verbal no pretérito perfeito, indica que nos *tornamos* o que somos em um passado, que pode ser ou não, distante.

Essa mediação visou mobilizar cada professor a pensar na Roda como espaço de formação na perspectiva assumida de formar-se ao formar. A questão almejou que cada um buscasse, nos encontros semanais, elementos que subsidiavam sua formação docente no coletivo e explicitasse isso por meio do registro no Diário em Roda.

Para tanto, foi necessário um exercício de reflexão com busca de argumentos para explicitar a compreensão sobre como cada um de nós se entendia nesse processo formativo de tornar-se professor. Naquele momento, a questão fez a mediação pedagógica entre o que aconteceu e o que cada formador pode refletir a partir do discutido na Roda e do registrado.

Dessa forma, o próprio Diário em Roda proporcionou a mediação pedagógica, ao estabelecer um diálogo entre os integrantes da Roda e seus escritos. Diálogo que problematizou a discussão da formação ao questionar *como* nos tornamos professores. Isto é, de que maneira o convívio na Roda, o diálogo entre professores, os afazeres do Curso e o registro sistemático disso nos tornava professores diferentes, mais completos, mais inquietos e com uma leitura mais crítica da realidade. Por isso, o Diário em Roda se fez mediador por meio do diálogo. Para Freire (2006c, p.120) “Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento”. Assim, o tornar-se professor potencializa-se no coletivo, no diálogo mediante o registro e a reflexão sobre o que se escreveu.

No seguimento do trabalho, uma nova mediação pedagógica ocorreu para solicitar a elaboração de episódios. O objetivo foi também experimentar um modo diferente de registro. Ao considerar a narrativa como uma possibilidade de produzir significados para quem escreve, tanto quanto para quem lê, houve a proposta de incorporá-la no Diário. Desse modo, configurou-se o terceiro momento do Diário em Roda. Os episódios deveriam ser escritos com base no ocorrido na Roda daquele dia e poderiam ser inventados. Essa proposição levou cada um dos integrantes da Roda a escolher um fato ou um tema discutido para escrever um episódio, fazendo um recorte do vivenciado, que por seu potencial reflexivo não poderia deixar de ser contado. A ideia surgiu também por conta da análise, mesmo que exploratória, pois mostrou que os colegas escreviam o que, de certa forma, queríamos ler.

Com relação a este momento do Diário, o diálogo problematizador se deu igualmente quando, após escrever o episódio, foi solicitado a cada um responder: “o que o episódio nos fez pensar?”. A escrita do episódio era capaz de problematizar alguns aspectos, mas a questão buscava avançar para um diálogo entre o registro e seu autor, num primeiro instante. Posteriormente, esse diálogo foi estendido. Os demais integrantes da Roda foram convidados a registrar suas ideias, a partir da leitura dos episódios disponibilizados na Plataforma *Moodle*.

No movimento do Diário em Roda, a mediação pedagógica foi estabelecida não como uma “ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem” referida por Mazetto (2003, p.48), mas como um processo construído por todos nós, em Roda. A mediação pedagógica assumiu uma perspectiva freireana com base no diálogo problematizador. Nesse caso, as questões colocadas

na Roda e incorporadas no Diário assumiram o papel de problematizar o posicionamento de cada professor formador integrante da Roda sobre o processo formativo.

Nesse contexto, a mediação pedagógica ocorreu com relação ao conteúdo e à forma. Depois de um tempo, minha orientadora sugeriu registrar em apenas um lado da página para cada um ter a possibilidade de emitir algum comentário. Isso possibilitou e incentivou um diálogo escrito entre os que elaboravam o Diário. A leitura do registro do colega, às vezes, suscitava questões, comentários e ter um espaço para registrar isso foi uma maneira de estimular esse processo.

No caso dessa pesquisa, o Diário em Roda constituiu-se no dispositivo adotado para possibilitar, mediante o registro, a compreensão de como a Roda produz conhecimento sobre ser professor. Isso permite compreender sua mudança ao longo do tempo, pois ao mesmo tempo em que foi instituído, o Diário em Roda promoveu aprendizagens sobre essa prática de formação, potencializada pelo exercício de escrever.

Neste capítulo, apresentei o Diário da Roda dos formadores que se constituiu no dispositivo de registro em Roda. Com isso, percorri um trajeto teórico pelo papel da escrita na formação permanente de professores, a partir de uma interlocução com diversos autores, em especial com o educador Paulo Freire. O caminho seguinte foi percorrido para compreender o Diário como possibilidade de registro. Assim, estudos com o diário individual e coletivo foram apresentados e a partir disso apresentei o Diário em Roda – uma possibilidade formativa construída e desenvolvida no âmbito da Roda dos Formadores. Diário configurado no movimento da Roda por meio da mediação pedagógica que se constituiu em um processo construído no movimento da Roda. Nesse dispositivo formativo, o registro possibilitou a construção das informações analisadas nesta pesquisa. Portanto, apresento na sequência os percursos metodológicos, capítulo no qual abordo o contexto e os procedimentos da investigação realizados, bem como a metodologia adotada na pesquisa e a abordagem de análise dos dados.

5 PERCursos METODOLÓGICOS

*Fênix, ave mitológica que sempre
ressurge das cinzas,
independentemente de sua idade,
linguagens, discursos que
constantemente se renovam, e para se
renovarem requerem sua própria
destruição, num sentido dialético de
superação, de substituição das
antigas teses por novas, mas sempre
“mantendo as cinzas”...
Moraes e Galiazzi*

Uma tese envolve longos percursos, pessoais, individuais, coletivos, teóricos, metodológicos... Enfim, percursos trilhados e construídos em um tempo finito, mas que apontam para a infinitude da busca pelo saber. Assim, após ter apresentado a trajetória que conduziu a esta investigação e os referenciais basilares da pesquisa, apresento neste capítulo, os caminhos metodológicos percorridos, abordando, entre outros aspectos, a maneira adotada para produzir, apreciar e analisar as informações construídas. Percursos que começaram com minha abertura para um mundo novo: o PROEJA e me possibilitaram vislumbrar a pesquisa em um processo formativo no qual busquei a perspectiva apontada por Streck (2006, p.264) de que “pesquisar, numa de suas intenções básicas, é ler e pronunciar o mundo”. Mas, que assumo como um dos momentos mais difíceis, pois obrigou-me ao exercício recursivo e inacabado de superação das minhas certezas, cujas cinzas indubitavelmente ainda permanecem e contribuem para alicerçar o conhecimento construído ao longo do percurso e em construção.

Em um primeiro momento, cabe destacar que a investigação a respeito da formação de professores no âmbito do PROEJA com professores assumindo-se como um grupo de pesquisa-formação – a Roda – configura-se como uma Pesquisa Qualitativa, entendida na perspectiva de Brandão (2003, p.91) para o qual:

O deslocamento não é de uma maneira formal: do “objetivo” para “subjetivo”; da “oposição sujeito-objeto” para a comunicação entre “dois sujeitos interativos através de suas diferenças”; da “análise da quantidade” para a “compreensão da qualidade”. Ele está situado na tomada de consciência de que quando eu convoco aquilo que procuro estudar, a sair do “lado da coisa e da estrutura formal” para o “lado da relação e do acontecimento vivenciado”, a minha interpretação, qualquer que ela seja e de onde quer que venha, não pode ser mais dada através de um discurso axiomático-dedutivo e inevitavelmente redutivo, mas em uma compreensão fundada na aventura assumida da intersubjetividade (Grifo do autor).

No caso dessa investigação, ao buscar compreender o “acontecimento vivenciado”, o interesse residiu na compreensão do processo e não apenas do resultado. Nesse sentido, o acompanhamento da Roda, na Roda, permitiu uma ação colaborativa *com* os sujeitos

investigados em um processo formativo que se deu também com a pesquisadora. Com um esforço coletivo no planejamento e execução do Curso Encontros Dialógicos com o PROEJA, os professores envolvidos proporcionaram um espaço/tempo de formação para si e para os cursistas e, ao mesmo tempo, ampliaram os conhecimentos sobre o PROEJA. Por conseguinte, a Roda, caracterizou-se como um grupo de pesquisa-formação no qual a investigação foi realizada *com* os professores da Roda e não *sobre* eles, em um processo de formação permanente.

O contexto imediato da pesquisa situou-se na Roda dos Formadores, cuja metodologia de trabalho adotada pressupôs o desenvolvimento individual e do grupo nas inúmeras possibilidades de cada um significar e (re)significar seus saberes docentes. Mediante as relações estabelecidas entre os saberes de experiência e os referenciais teóricos estudados, foi possível estreitar os laços entre os propósitos da investigação e os objetivos dos professores dessa Roda. Portanto, a intervenção por meio do Curso pode ser aliada à formação permanente sem destoar dos propósitos da investigação.

Nesse sentido, busquei com essa pesquisa o que Ghedin e Franco (2006, p.23) propõem aos pesquisadores:

[...] se colocar como artesãos e trabalhadores intelectuais, que aliam sensibilidade e rigor, significado e interpretação, utilizando-se de forma criteriosa e especialmente criativa dos instrumentos que parecem necessários para a concretização de suas intencionalidades.

Diante de uma proposta de formação de professores inovadora para nós – a Roda – a pesquisa também foi inovadora. Não apenas o contexto foi inédito, mas o modo como a investigação aconteceu. Assim, mesmo com a grande variedade de metodologias de pesquisa qualitativa validadas no campo educacional, torna-se difícil encontrar uma abordagem que se vincule perfeitamente ao que foi realizado nesta pesquisa. E essa não é a preocupação central. Diante disso, a intenção é aproximar a metodologia desenvolvida de alguns referenciais de modo a ampliar a compreensão do que foi realizado. Para tanto, busco esclarecer o percurso metodológico construído e trilhado ao longo do processo. E reafirmo que a intenção não é buscar rótulos que possibilitem nomear, a partir de algumas referências, a pesquisa realizada.

Ao romper com isso, há uma perspectiva assumida, a busca de transformação dos próprios pesquisadores, também sujeitos da pesquisa, a partir de um percurso construído coletivamente. Nas pesquisas educacionais, situações singulares exigem metodologias singulares e mais importante que nomear procedimentos é explicitá-los de modo que, ao serem compreendidos, possam também subsidiar outras investigações no âmbito educativo.

O percurso da pesquisa, construído dentro de um contexto específico teve um objetivo *a priori*. A investigação sobre a formação de professores, a partir da organização de um processo formativo – a Roda – em uma perspectiva de formar-se ao formar. Configurada e iniciada a Roda, caberia dentre as múltiplas possibilidades, escolher o enfoque a ser dado. Esse enfoque, então, recaiu sobre a escrita, a partir de um Diário em Roda elaborado pelos integrantes da Roda dos Formadores. Houve uma ação coletiva realizada e investigada e, por consequência, um resultado dessa ação materializado nas páginas do Diário em Roda.

Com relação ao desenvolvimento da pesquisa, considerando a elaboração do Diário em Roda, principal dispositivo de produção das informações a serem analisadas, houve uma decisão inicial sobre a implementação do Diário e em uma avaliação no processo, foi percebida a necessidade de mudanças no Diário. Com base nisso, é possível fazer algumas aproximações⁵⁹ com a metodologia denominada investigação-ação na perspectiva de Tripp (2005, p.445-6):

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

A pesquisa realizada envolveu uma ação – a escrita do Diário em Roda – cuja investigação, dentre outros aspectos, objetivou, durante o processo, promover o entendimento sobre a importância do escrever e do próprio Diário como dispositivo de formação. Conseqüentemente, transformar a prática dos envolvidos, a fim de que passassem também a registrar suas atividades docentes foi uma das intencionalidades da pesquisa. Além disso, em um momento posterior, mediante a análise das informações produzidas, responder à questão de pesquisa: Como a escrita coletiva potencializa processos de formação docente?

Tanto para Franco (2005), quanto para Ghedin e Franco (2008, p.212) “Quando alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, decerto se investe da convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas, tendo em vista a transformação da prática”.

Franco (2005, p.487) ao considerar a pesquisa-ação a partir de sua origem, destaca:

Pode-se observar que as origens da pesquisa-ação com Lewin identificam uma investigação que caminhe na direção da transformação de uma realidade, implicada diretamente na participação dos sujeitos que estão envolvidos no processo, cabendo ao pesquisador assumir os dois papéis, de pesquisador e de participante, e ainda sinalizando para a necessária

⁵⁹ Ao buscar algumas aproximações teóricas, a intenção, além de valorizar os saberes construídos sobre as pesquisas educacionais, é trazer para o diálogo algumas das questões vivenciadas na pesquisa realizada.

emergência dialógica da consciência dos sujeitos na direção de mudança de percepção e de comportamento. Portanto, se considerarmos a proposta inicial ao falarmos de pesquisa-ação, estaríamos pressupondo uma pesquisa de transformação, participativa, caminhando para processos formativos.

No caso dessa investigação, a ação foi coletiva e coube a mim assumir a diretividade do pesquisador e com isso, a organização e a análise das informações produzidas, bem como a elaboração do relatório final da pesquisa. Os colegas, na condição de pesquisadores, participaram, da mesma forma que eu, da produção das informações. Informações produzidas na Roda constituída para a organização e execução de um curso de formação para o qual havia uma demanda de trabalho coletivo, para além da elaboração e discussão do Diário em Roda.

Assim, diversos aspectos permearam a pesquisa em consonância com os princípios epistemológicos que Franco (2005) aponta como característicos da pesquisa-ação. Essa autora e outros (BRANDÃO, 2003; TRIPP, 2005; PIMENTA, GHEDIN e FRANCO, 2006; PIMENTA e FRANCO, 2008; THOLLENT, 2009) associam a pesquisa-ação à prática coletiva de investigar e agir. Para Franco (2005, p.491), nessa modalidade de pesquisa: “o método deve contemplar o exercício contínuo de espirais cíclicas: planejamento; ação; reflexão; pesquisa; ressignificação; replanejamento, ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas, reflexões, e assim por diante [...]”.

Nesse sentido, a elaboração do Diário em Roda pautou-se por um acompanhamento sistemático da pesquisadora que, em diálogo na Roda de Orientação, ajustou as ações mediadoras a fim de mudar o rumo da escrita do Diário com o intuito de torná-lo mais formativo. Desse modo, estive a pesquisa em consonância com o que aponta Franco (2005, p.493) ao caracterizar a pesquisa-ação:

[...] seu processo integrador entre pesquisa, reflexão e ação, retomado continuamente sob forma de espirais cíclicas, dando tempo e espaço para que a integração pesquisador-grupo vá se aprofundando, permitindo-se que a prática desse processo vá, aos poucos, se tornando mais familiar, como também o tempo para que o conhecimento interpessoal se aprofunde e, ainda, por meio de tais espirais, dá-se o tempo e espaço para apreensão cognitiva/emocional das novas situações vividas por todo o grupo – práticos e pesquisadores.

Nesse sentido, a ação em questão – a escrita de um Diário em Roda – buscou com os participantes e com a pesquisadora a transformação de suas práticas de registro e, do mesmo modo, levou à construção de um processo de pesquisa constantemente avaliado e redimensionado. Para Tripp (2005, p.448) “A pesquisa-ação [...] é pró-ativa com respeito à

mudança, e sua mudança é estratégica no sentido de que é ação baseada na compreensão alcançada por meio da análise de informações de pesquisa”.

A pesquisa ação é uma modalidade de investigação-ação pautada pela participação dos envolvidos na pesquisa. Thiollent (2009, p.17) afirma: “toda pesquisa-ação é do tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária”. Essa modalidade surgiu como uma alternativa às pesquisas mais tradicionais na qual um pesquisador externo ao contexto investigado, busca informações ou propõe uma intervenção para analisar em uma postura vertical. Nesse caso, as pesquisas ocorrem sobre os sujeitos/objetos envolvidos no processo e não com eles. Para Brandão (2003, p.304)

[...] a *pesquisa-ação* destina-se também a ser um instrumento de aprendizado popular, um meio de apropriação de teorias e métodos oportunos de produção própria de conhecimento autônomo. Um dos seus objetivos mais universais é o de reverter a lógica hegemônica do poder de criar saberes [...] é um modo de se produzir o trabalho do conhecer (Grifo do autor).

Entretanto, a pesquisa em questão não envolveu apenas uma ação planejada e executada, mas a participação efetiva de todos os envolvidos, que contribuíram e muito para os resultados alcançados. Como explicitado, houve uma ação coletiva, inclusive comigo enquanto pesquisadora fazendo parte do grupo pesquisado. O grupo de trabalho – a Roda – foi organizado desde o início, não havendo a “entrada” de um pesquisador estranho ao contexto da pesquisa. Também, a horizontalidade das relações, um aspecto importante da pesquisa-ação se fez presente.

A pesquisa realizada faz parte das ações de um grupo de pesquisa/formação: o CEAMECIM que busca a articulação entre pesquisadores iniciantes e experientes, a partir da pesquisa da realidade imediata a que estão submetidos. Os pesquisadores, mediante suas investigações no doutorado ou no mestrado, procuram responder a questões nas quais estejam implicados diretamente. Sejam ações na sua sala de aula enquanto docentes, ou no contexto escolar em que atuam. As questões de pesquisa, ainda que envolvam outras pessoas, estão vinculadas às inquietações que cada um traz consigo a partir de sua experiência. Nesse Grupo, não são investigados problemas que estejam em contextos distantes, pesquisamos nossos problemas e criamos outros. Desse modo, como afirmam Galiazzi e Schmidt (2009, p.158):

As metodologias utilizadas pelos pesquisadores do CEAMECIM privilegiam a interação do pesquisador com seu objeto de pesquisa, oferecem uma gama de possibilidades para aprender a fazer pesquisa e a ser pesquisador. É objetivo do Grupo, de um lado, contribuir com a formação do educador ambiental pesquisador, considerando que é na experiência que ele aprende; e, de outro, a partir dos resultados desta pesquisa, fornecer subsídios e

argumentos com vistas à implementação de ações educativas mais efetivas, caso necessário, pelo próprio PPGA.

Além da pesquisa-ação, pressuposto metodológico desse Grupo há diferentes Rodas⁶⁰ que se espalham em outros contextos e constituem esse Grupo de pesquisa/formação. Rodas na perspectiva discutida aqui em que a própria (trans)formação do pesquisador é um dos objetivos do Grupo alicerçados no educar pela pesquisa (GALIAZZI, 2003; MORAES, RAMOS, GALIAZZI, 2004).

Com base no exposto, considerando a participação efetiva dos envolvidos nessa investigação, cabe destacar outra modalidade de pesquisa bastante recorrente na educação, em especial, na educação popular: a pesquisa participante⁶¹. Esta emerge nos movimentos sociais e assume o pressuposto político de que a transformação requer conhecimento e para tanto, esse conhecimento necessita ser construído de maneira participativa, dentro da realidade que se quer transformar e pelos que participam dela.

Para Brandão e Streck (2006, p.12) a pesquisa participante pode ser compreendida como:

[...] um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos destinadas a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que geram saberes e na sequência das ações que aspiram gerar transformações a partir, também desses conhecimentos. São experiências que sonham substituir o antigo monótono eixo: pesquisador/pesquisado [...] pela aventura perigosa, mas historicamente urgente e inevitável, da criação de redes, teias e tramas formadas por diferentes categorias entre iguais/diferentes sabedores solitários do que de fato importa saber.

Na pesquisa desenvolvida, houve uma intencionalidade de romper com o estabelecido e a oposição sujeito/objeto foi superada. O fato de a pesquisa ser realizada *com* os professores aponta para um horizonte de mudanças no qual a valorização dos saberes docentes e do grupo pesquisado soma-se aos saberes da pesquisadora em uma aprendizagem partilhada. E, assim, contempla o que afirmam esses autores “que qualquer ser humano é, em si mesmo e por si mesmo, uma fonte original e insubstituível de saber” (BRANDÃO; STRECK, 2006, p.13).

Ainda com relação à pesquisa participante, Brandão (2003, p.308-9) faz uma síntese que considera diversos aspectos vivenciados pela pesquisa realizada a partir da Roda dos Formadores:

⁶⁰ Souza (2010) explicita essas Rodas ao discutir na sua Tese, a formação de professores em Rodas de Formação em Rede.

⁶¹ Sobre esse tema recomendo a obra: Pesquisa participante: a partilha do saber, de Carlos Brandão e Danilo Streck na qual os autores abordam diversos aspectos do tema (princípios, propostas e práticas) e incluem ao final do livro uma relação de obras e sites sobre o assunto.

Penso que, sem rótulos, uma investigação tende a tornar-se *participante* e tende a partilhar de ações-participativas sempre que ela, de um modo ou de outro, combine essas vocações da pesquisa na e através da educação: possuir uma dimensão de proveito pedagógico oportuna e capaz de aportar instrumentos e valores ao trabalho na educação; gerar e multiplicar transparência e democratização da transparência em todos os círculos da vida na escola e através da escola; propiciar um crescendo de situações de crescimento da auto e alterconsciência [...]; estabelecer formas verdadeiras de participação em situações inteligentes e oportunamente diferenciadas; estar integrada em um processo de trabalho emancipatório [...]; estar integrada em momentos e situações dinâmicas ao trabalho de aprender-e-ensinar, de modo a ser, a cada momento, uma atividade de criação de conhecimentos e uma experiência de aprendizagem pessoal e recíproca em seu próprio processo e, não apenas, no seu produto final (Grifo do autor).

Diante do exposto, a abordagem qualitativa, na pesquisa realizada, pode ser considerada como uma **Pesquisa Ação Participante**. Houve uma ação – a elaboração do Diário em Roda. E essa ação concretizada com a participação dos sujeitos envolvidos em um processo formativo foi investigada. Ao conectar os termos “ação” e “participante”, objetivo ressaltar que houve uma ação realizada e investigada com a participação dos sujeitos da pesquisa.

Enfim, essa pesquisa independentemente da denominação que receba, envolveu a preocupação com um conjunto de procedimentos variados escolhidos, levando em conta também as características do dispositivo investigado. Após definido o *corpus* a ser analisado, o passo seguinte recaiu sobre a escolha de uma abordagem de análise que permitisse a compreensão do *corpus* produzido. Abordagem que junto com os demais elementos constituintes da pesquisa procuraram conferir legitimidade à busca do pesquisador.

Dedico-me a partir de agora a apresentar os aspectos envolvidos diretamente na pesquisa. Aspectos que envolvem o contexto da pesquisa, de obtenção das informações, as informações propriamente ditas e o modo de análise dessas, incluindo algumas considerações sobre como a Análise Textual Discursiva – ATD – foi realizada com os registros do Diário em Roda.

5.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF⁶²), a ampliação da Rede de Educação Profissional⁶³, que completou 100 anos em 2009, foram mudanças importantes realizadas em pouco tempo. O contexto da pesquisa vincula-se ao Campus Rio Grande do IFRS, que também sofreu diversas transformações, dentre elas, a possibilidade de o ensino voltar a ser oferecido na modalidade integrada entre a Educação Profissional e o Ensino Médio.

Tanta novidade foi acompanhada por investimentos pelo Governo Federal na Educação Profissional que envolveu a criação de escolas e programas, elaboração de documentos orientadores, investimento em processos de formação permanente de professores, além da realização de concursos públicos para provimento de vagas para servidores nas instituições. Ações de grande monta que afetaram diretamente os IF, com impacto na sociedade em geral, especialmente, pelo aumento do número de cursos e de vagas tanto para docentes quanto para técnicos e alunos.

Junto com essas mudanças, houve a implantação do PROEJA em todo o Brasil⁶⁴, inclusive na instituição em que atuo. Nesse programa, a integração da Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos preconiza uma articulação complexa entre campos distintos do saber e que até então estavam desconectados. Diante das novas necessidades com vistas às inovações, foi lançada uma Chamada Pública pelo Governo Federal, com o objetivo de acolher propostas de formação continuada a serem executadas nas instituições de Educação Profissional envolvidas com o PROEJA. O governo, desse modo, tem investido em propostas de formação de professores com foco nas questões teóricas e metodológicas do PROEJA.

Nesse cenário, o Campus Rio Grande passou a oferecer o curso “Técnico em Refrigeração e Ar Condicionado” na modalidade PROEJA. Diante disso e no início dos estudos do doutorado, minha orientadora e eu vislumbramos uma possibilidade de organizar e

⁶² Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. <disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm> Acesso em: 04 jul. 2009. Com isso, o Campus Rio Grande passou a ser a denominação do Colégio Técnico Industrial Professor Mario Alquati – CTI que era vinculado à Universidade do Rio Grande.

⁶³ Atualmente denominada Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

⁶⁴ Com exceção do Acre, do Amapá e do Mato Grosso do Sul. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em: 06 mar. 2009.

executar um curso de formação continuada. Este se constituiu em um espaço/tempo para uma investigação na linha de pesquisa Educação Ambiental: ensino e formação de educadores.

Assim ao aderir à Chamada Pública nº. 01/2008 da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC), o Campus Rio Grande acolheu o Curso Encontros Dialógicos com o PROEJA. A organização e a realização do Curso contaram com a participação do Núcleo de Educação a Distância (NEAD/ CTI⁶⁵) e do Núcleo de Estudos de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA/FURG).

Com base em um Projeto de Formação que atendia a Chamada Pública, aprovado pelo MEC, foi necessário compor uma equipe que planejasse e executasse as ações necessárias para o desenvolvimento do Curso Encontros Dialógicos com o PROEJA. Desse modo, surgiu a Roda dos Formadores, contexto imediato dessa pesquisa, explicitado no capítulo anterior.

Definido em linhas gerais, esse Curso foi desenvolvido na modalidade semipresencial, pela Roda dos Formadores, incorporando a contribuição dos cursistas e os diálogos estabelecidos diretamente nos encontros presenciais ou via atividades disponibilizadas na Plataforma *Moodle*. Nessa Roda, atuávamos juntos e a proposta assumida caracterizava-se pela flexibilidade na estruturação do Curso, organizado na medida em que sucediam os quatro módulos.

O Curso contou com diversas atividades e procurou maneiras de intensificar os diálogos acerca da EJA e do PROEJA, sem aulas expositivas, nem professores para ministrar essas aulas. Para isso, os encontros eram organizados na Roda dos Formadores e estes conduziam os encontros presenciais, assumindo ora um, ora outro, a diretividade das atividades propostas. Nessa perspectiva, a dinâmica dos encontros privilegiou a participação de todos, oportunizando a escrita, a leitura e a reflexão em diferentes momentos formativos nos encontros presenciais, bem como na Plataforma. Desse modo, constitui-se uma Roda de Formação – a Roda do Curso – configurada por outras Rodas: a Roda dos Formadores, a Roda dos Cursistas, a Roda dos Encontros Presenciais e a Roda do Ambiente Virtual.

A organização e execução desse Curso geraram diversas demandas. Ao mesmo tempo, a pesquisa foi sendo construída e com isso os procedimentos de pesquisa. Estes envolveram a organização do *corpus* da pesquisa considerando a produção das informações. Aspectos apresentados na sequência, juntamente como a abordagem utilizada para analisar as informações produzidas.

⁶⁵ Fonte: <http://www.nead.cti.furg.br>

5.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A pesquisa teve início com os estudos sobre o PROEJA e a EJA e com a elaboração de uma narrativa, apresentada no capítulo dois que inclui meu encontro com essas modalidades educativas. Posteriormente, com a possibilidade de ter um Curso para professores que estivessem envolvidos ou que se envolveriam com o PROEJA como foco da investigação, o primeiro passo foi organizar o projeto em um prazo exíguo e concorrer com outras Instituições Federais pela aprovação do mesmo. Planejar esse Curso foi um desafio enorme. Desafio partilhado com minhas orientadoras e com colegas da Roda de Terça.

Nesse contexto, já se vislumbrava a possibilidade de ações coletivas de formação docente com vistas à superação do individualismo. Então, depois de alguns diálogos, lancei-me à primeira experiência na organização de um projeto que exigia o preenchimento de formulários e a preparação de um plano de trabalho com previsão de recursos financeiros a serem pleiteados. Com isso, fui aprendendo na prática as questões operacionais para elaboração de projetos, entendendo melhor minha incompletude, a importância de cada um que passou pelo meu caminho nesse percurso novo e desafiador e exercitando meu ser professora/pesquisadora. Por isso, com muita alegria, recebi a aprovação do projeto.

Após a aprovação do Curso, restava na minha visão inicial, encontrar os professores responsáveis pela sua execução. Nesse momento, eu, enquanto pesquisadora assumiria a coordenação geral do Curso, com a qual concordei de imediato. Mas custei a entender a proposta da minha orientadora de que deveríamos ter um grupo capaz de se assumir como formadores em formação, mudando a lógica dos cursos convencionais em que alguém que, conhece determinado tema, ministra um curso *para* alunos que assistem e acompanham. Nessa época, considerando a necessidade de espaços/tempos de formação permanente diante de uma realidade específica – o PROEJA – o Curso seria uma oportunidade para os professores que comporiam a Roda dos Formadores, assumirem também o papel de cursistas.

Assumir essa nova perspectiva nos colocava diante de uma proposta bastante ousada. Organizar os detalhes do Curso na medida em que ele ocorria, levando em conta as aprendizagens construídas no diálogo entre nós – os formadores em formação e os cursistas. Para isso foi necessário configurar uma equipe que acreditasse no PROEJA e estivesse aberta para se assumir em formação, disposta a aprender no planejamento conjunto em que as respostas às muitas questões que surgissem teriam que ser buscadas por nós mesmos. Nesse

caso, seria imprescindível abrir mão de algumas certezas e da comodidade que um curso planejado *a priori* e com certa antecedência pode proporcionar.

Diante de tamanho desafio, a equipe teria que se arriscar ao desconhecido e ser capaz de entender a formação como um processo, com avanços e retrocessos, acertos e erros a serem compartilhados. Logo, cada um de nós, embora assumisse uma função na organização do Curso, iria planejar e executar as atividades coletivamente. Em virtude disso, a coordenação, o papel de professor e a tutoria seriam tarefas executadas por todos, ao mesmo tempo em que nos entendíamos em processo de formação, aprendendo junto *com* os cursistas.

Nesse movimento também se encontrava a pesquisa que desviou o foco do Curso, passando para a Roda dos Formadores. Desse modo, a investigação não ocorreu *sobre* um grupo de formação, mas *com* o grupo. Grupo no qual eu, enquanto pesquisadora, estaria igualmente em processo de formação permanente e além das atividades de coordenação, estaria aprendendo sobre o PROEJA, sobre ser professora, formadora e pesquisadora. Logo, a pesquisa teve ação e participação de todos os envolvidos nesse processo de aprendizagem.

As atividades preliminares necessárias ao andamento do Curso, como divulgação, processo de inscrição e seleção dos candidatos, dentre outras, aconteceram junto com organização da Roda dos Formadores. Roda responsável pelo planejamento e execução do Curso, abordada anteriormente. Ainda pela organização da Plataforma na qual parte do Curso se desenvolveu. Esse processo⁶⁶, considerando a formação dos cursistas e da equipe proponente se deu até o final do Curso, que se estendeu de julho de 2008, a julho de 2009.

Com relação à produção das informações, o desenvolvimento da proposta de formação foi registrado ao longo do processo mediante a elaboração de diários pela pesquisadora. Tais registros compreendem: o diário de campo, o diário da Roda e o diário dos encontros presenciais. Somam-se a esses, o Diário em Roda, as mensagens trocadas pela rede mundial de computadores com os integrantes da Roda, no período de organização e execução do Curso, além de fotografias, das tarefas realizadas nos encontros presenciais e das disponibilizadas na Plataforma, tanto por parte dos cursistas quanto dos formadores, no papel de tutores ou professores. Além desses diários, há um arquivo de texto intitulado Minhas Reflexões Tese e PROEJA no qual registrei algumas questões suscitadas no andamento do trabalho, sem que fosse um compromisso com descrição de fatos ocorridos nas Rodas. A

⁶⁶ Juntamente com essas atividades, elaboramos dois artigos em Roda. “O PROEJA – CTI À sombra da figueira”, fundamentado em uma das atividades do Curso: leitura e discussão da obra de Freire À sombra desta mangueira. Artigo apresentado na UFRGS em maio de 2009, no XI Fórum de Leituras de Paulo Freire. E o outro “Encontros dialógicos com o PROEJA: professores em Rodas de Formação”, aceito para IX Encontro sobre Investigação na Escola realizado em Lajeado na UNIVATES em julho de 2009.

seguir, apresento um detalhamento dessas informações produzidas com destaque para o Diário em Roda. Este, com o andamento do Curso e dos estudos, mediante as múltiplas possibilidades, foi definido como o dispositivo de análise e se constitui em um dos temas centrais dessa pesquisa.

5.2.1. *Corpus da Pesquisa*

O *corpus* da pesquisa constitui-se no conjunto de informações produzidas ao longo do percurso. Compreende os diários de campo da pesquisadora, bem como outros documentos produzidos no decorrer da investigação. Ainda que nem todos tenham sido submetidos à análise, são entendidos como fundamentais no processo da minha constituição enquanto pesquisadora e sem dúvida se configuraram nos “andaimos” (BARBOSA e HESS, 2010) que fazem parte da minha construção.

5.2.1.1 Diários de Campo

- a) Caderno de anotações: Registros manuscritos esquemáticos e sistemáticos que compreendem os aspectos significativos ocorridos nas Rodas. Incluem itens discutidos, os participantes, as questões pendentes e tarefas a realizar. Anotações no momento da Roda, ou antes, ao ser pensada a pauta do encontro. Contém, a exemplo de um portfólio, foto, convite de formatura e registros de um encontro sobre o PROEJA do qual participei. Ainda constam no final de um destes cadernos, as tarefas postadas pelos cursistas. Compreende dois cadernos pequenos de capa dura, totalizando cento e trinta e oito páginas.
- b) Diário da Roda dos Formadores. Registros sistematizados, digitados logo após cada reunião ou na manhã seguinte, evidenciando o que ocorreu na Roda detalhadamente e as reflexões suscitadas com os diálogos. No total de oitenta páginas (fonte Arial 12, espaço simples), esse diário pode ser dividido em dois períodos: de 7/7/08 a 11/12/08 e de 19/2/09 a 16/7/09.
- c) Diário dos Encontros Presenciais do Curso. Registros sistematizados, digitados ao final de cada encontro presencial, com destaque para reflexões e comentários ocorridos durante o encontro ou realizados pelos formadores ao final da noite.

Totaliza quinze páginas digitadas (fonte Arial 12, espaço simples), no período de 10/9/08 a 03/12/08 e de 11/03/09 a 8/7/09.

- d) Arquivo de texto intitulado Minhas reflexões Tese e PROEJA. Registros mais reflexivos do que descritivos ajudaram-me a compreender o meu processo de formação, assim como o Curso em si e a relação estabelecida com os colegas. Apresenta meus desabafos, anseios e dúvidas em uma interlocução, enquanto pesquisadora, comigo mesma. Totaliza dezesseis páginas (fonte Arial 12, espaço simples) digitadas de setembro de 2008 a junho de 2009.
- e) Mensagens de correio eletrônico: Totalizam mais de mil e trezentos e-mails enviados para todos os colegas. Referem-se às propostas discutidas antes de cada Roda dos Formadores, bem como ao planejamento dos encontros presenciais e às questões pendentes. Ainda, tratavam do resultado de cada Roda, bem como solicitações, justificativas de ausência, sugestão de material que pudesse interessar ao grupo, algumas mensagens de cursistas e mensagens de apoio aos colegas em momentos de problemas familiares. Incluía ainda, manifestações de apreço e incentivo em várias ocasiões. Desse modo, os colegas ausentes poderiam acompanhar o andamento do trabalho.

5.2.1.2 Diário em Roda

O Diário em Roda, por se constituir no principal dispositivo de análise, será melhor detalhado. Esse Diário foi concebido para registrar o que acontecia em cada Roda dos Formadores. Cada texto consiste nos relatos das reuniões com a intenção de não perder os aspectos mais significativos discutidos, estimular o exercício de escrever e permitir a cada participante da Roda explicitar as aprendizagens construídas no processo de formação.

Os registros, com exceção de um episódio, escrito coletivamente, foram elaborações individuais. Inicialmente, foram manuscritos, depois, passaram a ser digitados, impressos e colados em um caderno – o Diário em Roda. Dessa forma, de um total de quarenta e quatro encontros, tem-se o registro em três cadernos pequenos do tipo brochura.

A estrutura de um caderno coletivo foi mantida, mas com algumas alterações de forma e conteúdo no percurso. Alterações determinadas pelo processo de mediação pedagógica, explicitado no capítulo quatro e que permite organizar o Diário em Roda em três momentos. Fato que indica o quanto esse dispositivo foi dinâmico, na medida em que se modificava no

movimento da Roda, de modo a se adequar melhor aos propósitos formativos e da pesquisa. No que se refere a esse movimento, cada encaminhamento foi acolhido por todos do grupo.

A parte inicial do Diário consiste em registros mais descritivos. O registro compreendia os acontecimentos da Roda, com uma escrita de modo mais livre⁶⁷, considerando o formato do texto nos quais cada um imprimiu seu estilo na escrita. Ao escrever no Diário em Roda, cada professor relatava o que havia ocorrido na Roda naquele dia, por meio de uma descrição ou de uma carta. Cada um destacou o que havia sido discutido e decidido, as tarefas a serem feitas, quem estava presente e algumas observações mais pessoais tanto sobre o andamento da Roda, quanto de si na Roda. Cada texto retratava uma Roda, aquela do dia. Essa parte compreende o período de 07/8/08 a 11/10/08. Todos os oito integrantes da Roda fizeram um registro nesse primeiro momento do Diário em Roda, bem como minha orientadora, por ocasião de sua participação em uma das Rodas.

O segundo momento do Diário em Roda, corresponde ao período de 22/10/08 a 18/3/09⁶⁸. Cada Roda contou com um registro, o qual além da descrição do que ocorreu naquele dia, incluiu a resposta à questão: “como nos tornamos professores nesta Roda?” Essa etapa foi concluída quando todos os componentes da Roda, ao fazerem os registros no Diário em Roda, incluíram além das suas considerações, a resposta à questão solicitada. Os textos correspondentes a esse segundo momento foram digitados na maior parte das vezes. Entretanto, um dos colegas por acreditar que o ato de “escrever a mão” reflete o que a pessoa realmente pensou, com base nas primeiras ideias que veem a mente, preferiu manter seus registros de modo manuscrito.

O terceiro momento caracterizou-se pela escrita de episódios. Episódios escritos tomando por base um tema do encontro ou algum fato que pudesse ser inventado. Desse modo, tendo como apoio as discussões realizadas na Roda daquele dia, cada um escreveu um episódio, destacando por vezes alguns aspectos que o episódio o fez pensar. Essa etapa intitulada⁶⁹: “O episódio eu conto como o episódio foi”, iniciou em 25/03/09 se estendeu até 25/06/09 e totaliza treze textos. O número de episódios indica que a maioria dos integrantes escreveu mais de um texto. Os episódios narram algum aspecto específico do encontro com

⁶⁷ Esse adjetivo, livre, foi discutido intensamente na Roda do Diário. Um dos integrantes não concorda com isso, argumentando que a escrita estava focada ao que era circunscrito ao tema da Roda. Entretanto, livre aqui é usado no sentido de que não havia uma formatação *a priori*, e cada um de nós poderia escrever do modo como entendesse melhor.

⁶⁸ Há um registro do dia 02 /4/09 de um dos colegas que não estava mais participando da Roda.

⁶⁹ Título inspirado na nota de rodapé, p.75 da obra de Freire: *Cartas à Cristina*, 2003, em que Freire cita um trecho do livro *O caso eu conto como o caso foi* – Da Coluna Prestes à queda de Arraes de Paulo Cavalcanti, publicado em 1979.

destaque para a indagação: o que este episódio faz pensar? Entretanto há registros que relatam a Roda de modo mais descritivo, com ausência do episódio solicitado.

O Diário em Roda foi elaborado por um integrante de cada vez em uma sequência que incluiu todos os integrantes da Roda. Após a rodada inicial de registros, a ordem se repetiu e cada um já sabia quem seria o próximo a escrever. A proposta era de que a cada semana um escrevesse no Diário e, desse modo, teria a possibilidade de ler o Diário de tempos em tempos, porém, cada vez que um de nós esquecia de levar para a Roda o Diário feito, ficava encarregado de registrar novamente.

Esse Diário foi então um dos modos escolhidos para produzir as informações para a pesquisa. Diante disso, por considerar a inexistência de uma referência anterior para a maioria de nós, esse dispositivo foi sendo construído no movimento da Roda com a minha mediação enquanto pesquisadora e dos demais professores também pesquisadores e sua própria organização é, do mesmo modo, objeto de análise nessa pesquisa. Sem saber inicialmente que o Diário seria analisado, cada um de nós foi construindo uma forma própria de registrar, preocupado inicialmente em cumprir uma tarefa com base no compromisso assumido com os demais colegas. Diante disso, o exame mais detalhado do Diário aponta algumas aprendizagens construídas tanto pelos professores, quanto pela pesquisadora na proposição feita, além é claro dos limites e potencialidades desse dispositivo adotado.

5.2.1.3 Roda sobre o Diário

A Roda sobre o Diário foi realizada com o intuito de estabelecer um diálogo com os formadores que elaboraram o Diário em Roda, por sugestão de um dos membros⁷⁰ da banca no momento da qualificação. Essa Roda consistiu um momento importante da pesquisa, por considerar o que afirma Brandão (2003, p.135) “Não existe método de trabalho em pesquisa junto a pessoas humanas que substitua a sabedoria da escuta. Se você a tem ou a desenvolve, qualquer bom método serve. Se não, qualquer um atrapalha”.

Essa Roda foi realizada à noite, antes de um jantar, na casa de um dos formadores. Enviei um e-mail com a dinâmica do encontro e para solicitar que lessem os episódios disponíveis na Plataforma *Moodle*. Essa Roda contou com três momentos: o primeiro com

⁷⁰ O Prof. Dr. Danilo Streck, no parecer fez a seguinte observação: “Considerando o envolvimento dos sujeitos, pergunto se não seria pertinente escutar os participantes para a análise de seus escritos/registros, uma espécie de auto-avaliação do processo realizado. Poderia ser também uma oportunidade de conferir as hipóteses que surgem a partir de tua interpretação dos dados. Acredito que uma ou duas Rodas, funcionando como grupo focal, poderia ajudar a dar (ainda) mais consistência aos resultados”.

uma conversa informal sobre o Diário. Depois, uma questão problematizadora: Como o Diário em Roda contribuiu na tua formação? (O quê se aprendeu sobre ser professor? O quê ressaltarias disso?) Por fim, uma discussão em torno da pergunta: qual a diferença entre a escrita inicial do Diário e a escrita de episódios? Cada um falou aleatoriamente e o registro foi realizado mediante a gravação em fita cassete, transcrita posteriormente. Também elaborei um diário sobre essa Roda com algumas reflexões sobre o ocorrido.

Enfim, uma vez traçado o caminho, construídos alguns referenciais basilares e produzidas as informações que permitirão responder (ou não) a questão inicial, torna-se fundamental encontrar uma abordagem adequada de análise, que de forma intensa trabalhe e dialogue com as informações obtidas. Na sequência, será apresentado o procedimento adotado para realizar o exame das informações produzidas e o resultado da análise do Diário em Roda será apresentado no capítulo seguinte.

5.2.2 A Análise das Informações

São muitos os caminhos validados no campo da Educação para examinar as informações produzidas em uma pesquisa. A escolha pela Análise Textual Discursiva – ATD (MOARES; GALIAZZI, 2007) sem categorias *a priori* se justifica, pois a Roda é entendida como produtora de conhecimentos sobre o ser professor, explicitados por meio do Diário em Roda.

A ATD constitui-se em uma abordagem que possibilita perceber as informações produzidas e delas obter elementos fundamentais para a compreensão do que está sendo pesquisado. Para Moraes e Galiazzi (2007, p.45-6): “essa abordagem de análise pode ser concebida como um processo auto-organizado de produção de novas compreensões em relação aos fenômenos que examina”.

Diante disso, a ATD pressupõe trabalhar com as informações sem perder sua totalidade. Contudo, preconiza esmiuçá-las para que possam emergir categorias que permitirão a melhor compreensão do *corpus* analisado. Consiste em inicialmente fazer o desmanche dos textos, buscando as unidades de significado, as quais posteriormente são intituladas e agrupadas por semelhança de conteúdo. Desse modo, a unitarização possibilita, a partir da leitura intensa, recursiva e exaustiva das unidades, o surgimento de categorias, com as quais é possível escrever o metatexto. Este, de certa forma, explicita as concepções que

surtem a partir das informações em combinação com os referenciais teóricos do autor da análise.

Ao analisar as informações produzidas por meio da ATD, o pesquisador, mesmo com um referencial teórico *a priori*, dificilmente poderá desconsiderar as categorias emergentes a partir da unitarização das informações. Esse talvez seja um dos aspectos mais importantes da ATD, levar o pesquisador a percorrer caminhos inimagináveis e fazer da pesquisa um exercício de formação do próprio pesquisador, como afirmam Moraes e Galiazzi (2007, p.34):

A produção textual, mais do que simplesmente um exercício de expor algo já perfeitamente dominado e compreendido, é uma oportunidade de aprender. É um processo vivo, um movimento de aprendizagem aprofundada sobre os fenômenos investigados. Combina duas faces de um mesmo movimento, o aprender e o comunicar.

Por meio da ATD, ao buscar o aprofundamento necessário e possível para as categorias surgidas, o pesquisador amplia sua análise e aprende com as informações. Também é provável encontrar detalhes diferentes, aspectos que sequer haviam sido pensados. Isso pode indicar outros referenciais teóricos, os quais o pesquisador terá que buscar para estabelecer o diálogo com as ideias emergentes. E esse é um dos pontos que valoriza essa abordagem de análise: a possibilidade de fazer emergir uma teorização a partir das categorias encontradas.

Dessa forma, deixa a pesquisa de ter apenas um *status* comprobatório – das teorias do pesquisador – em que as informações produzidas na investigação servem, na maioria das vezes, para ilustrar um conjunto de afirmações construídas *a priori* e passa a ser um instrumento para construir conhecimento sobre o tema pesquisado.

Nesse contexto, ao dialogar com as informações, sejam elas empíricas ou teóricas, no caso de uma análise documental, por exemplo, a ATD permite a compreensão de uma realidade que se apresenta na aparência e cuja essência busca o pesquisador descobrir. Segundo Moraes e Galiazzi (2007, p.12):

[...] o ciclo de análise, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo pode ser compreendido como um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões. Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência do novo possa concretizar-se.

Nesse sentido, é fundamental ter claro o papel do pesquisador: realizar a interpretação das informações sem descuidar do diálogo com os referenciais teóricos nem com os autores dessas informações. Cabe ressaltar, com relação aos sujeitos que produziram as informações, o distanciamento, pois as ideias não são tomadas no sentido literal, mas analisadas no

conjunto, possibilitando a emergência de categorias a partir do discurso do sujeito, revelador das suas teorias que, muitas vezes, podem passar despercebidas para si.

Diante disso, o pesquisador, ao mesmo tempo assume a autoria de um processo que requer intuição, ficando atinente às informações produzidas e pode validar sua argumentação já que esta não se constitui em mera invenção. Para Moraes e Galiuzzi (2007, p.14):

[...] a análise textual propõe-se a descrever e interpretar alguns dos sentidos que a leitura de um conjunto de textos pode suscitar. Sempre parte do pressuposto de que toda leitura já é uma interpretação e que não existe uma leitura única e objetiva. Ainda que, seguidamente, dentro de determinados grupos, possam ocorrer interpretações semelhantes, um texto sempre possibilita construir múltiplos significados.

A ATD das informações produzidas para uma pesquisa pressupõe um trabalho intenso de desmontagem dos textos e rearranjo das ideias, com a possibilidade de construir conhecimento sobre o que se investiga. A unitarização e a categorização são etapas que, uma vez cumpridas, podem levar à emergência de ideias a respeito do que está sendo analisado, para além da percepção inicial do pesquisador. Ideias que resultam na elaboração de metatextos, etapa da ATD tão importante como as demais. E talvez a mais difícil, pois permite ao pesquisador se autorizar a assumir o papel de autor com base nos resultados da pesquisa. Por conseguinte, a organização das ideias encontradas e das categorias que surgem, possibilitam, ao serem apresentadas em metatextos, uma visibilidade do que o pesquisador consegue perceber nas informações produzidas, ou ainda o que as informações têm a dizer. Como elucidam Moraes e Galiuzzi (2007, p 40-1) é objetivo da ATD:

[...] a produção de meta-textos a partir dos textos do “corpus”. Esses meta-textos, descritivos e interpretativos, mesmo sendo organizados a partir das unidades de significado e das categorias, não se constituem em simples montagens. Resultam de processos intuitivos e auto-organizados. A compreensão emerge, tal como em sistemas complexos, constituindo-se em muito mais do que uma soma de categorias. Dentro dessa perspectiva, um meta-texto, mais do que apresentar as categorias construídas na análise deve constituir-se a partir de algo importante que o pesquisador tem a dizer sobre o fenômeno que investigou, um argumento aglutinador ou tese que foi construído a partir da impregnação com o fenômeno e que representa o elemento central da criação do pesquisador.

Outro aspecto importante a considerar na ATD é que um mesmo conjunto de informações pode resultar em metatextos diferentes. Isso se deve à singularidade inerente ao pesquisador em virtude de sua trajetória de vida. Trajetória que envolve diferentes contextos e sujeitos que o constitui, pelas leituras, pelas vivências, pelos diálogos estabelecidos ao longo da sua história. Deve-se também a oportunidade de apurar os sentidos, para poder captar a manifestação das informações, como destacam Moraes e Galiuzzi (2007, p.30), o que

“implica assumir uma atitude fenomenológica, ou seja, deixar que os fenômenos se manifestem, sem impor-lhes direcionamentos. É ficar atento às perspectivas dos participantes”.

Mas que fenômenos/conhecimentos são estes? A resposta a essa questão foi buscada por meio da ATD e será abordada posteriormente. Diante do exposto, apresento como realizei o processo de análise das informações produzidas, tendo a ATD como referência principal. Ainda que tenha sido feita uma leitura atenta, de caráter exploratório, foi pela ATD que as informações foram examinadas em profundidade. Os textos foram desmontados e a partir das unidades de significado, obtidas subcategorias, depois categorias, a partir das quais foi possível criar argumentos que compuseram um metatexto. Ainda que esses resultados possam ser considerados provisórios, sem a pretensão de verdades definitivas, serão apresentados no capítulo seguinte que trata dos resultados da análise realizada.

5.2.3 O percurso da análise das informações produzidas

Do mesmo modo que o Diário em Roda se movimentou na dinâmica da Roda, a análise trilhou vários percursos, ou diferentes trajetórias em um mesmo percurso. O Diário teve uma primeira rodada com a escrita mais livre. Em uma segunda etapa foi incorporada a pergunta: como nos tornamos professores nessa Roda? Por fim, a organização dos episódios. Igualmente, a análise se deu em diferentes momentos cujos textos, com exceção dos episódios, foram submetidos a ATD. Além dessas análises I, II e III, há a análise IV que corresponde à transcrição da gravação da fita na Roda do Diário. Após esse processo, de posse dos resultados dessas análises parciais, foi examinado o conjunto de categorias que organizado será apresentado como resultado da análise no capítulo que segue.

A análise, realizada em quatro etapas, passou por processos e percursos recursivos e, ao considerar o Diário em Roda na sua integridade, foram examinados quarenta textos. Na medida em que as informações eram produzidas, uma parte da análise era realizada. Com base nisso, eu avançava no caminho trilhado ou buscava outro caminho. Mais tarde, com a complementação das informações, a análise era retomada e as novas unidades de significado eram incorporadas às subcategorias já existentes. Após essas etapas, novo processo foi feito no sentido de organizar as informações obtidas com base na questão de pesquisa.

A análise inicial, a partir de uma leitura atenta dos registros disponíveis, consistiu em uma aproximação com as informações, a fim de conhecer seu conteúdo. A retomada, mediante a digitação dos registros, possibilitou ampliar a primeira ideia sobre os aspectos tratados, favorecendo a reflexão a respeito das considerações escritas. Para tanto, elaborei uma tabela, com a primeira coluna correspondente ao texto na íntegra, a segunda a uma síntese, e a terceira disponível para algum comentário. As reflexões foram anotadas nessa coluna específica no momento da digitação das informações e, posteriormente, incorporadas ao Diário de modo a serem lidas também pelos colegas. Na sequência, com as informações digitadas, correspondentes a cada momento do Diário em Roda, realizei a ATD.

Seguindo a ATD, de cada um dos textos do Diário em Roda, foram separadas as unidades de significado, de modo a destacar as ideias diferentes que surgiam conforme o que estava escrito. Fiz isso para separar em sentenças cada mudança de pensamento, considerando o que cada um havia registrado. Cada unidade recebeu uma codificação (LII 1 – letra maiúscula inicial do nome do autor, algarismo arábico para cada momento do Diário, algarismo romano na sequência de cada texto escrito e outro algarismo arábico na sequência dos fragmentos para aquele texto no Diário em Roda) de modo a não perder a ideia nem de seu autor, nem do seu contexto original. As sentenças foram codificadas ainda, a fim de poder recuperar o texto em sua totalidade. Para a análise I, em uma terceira etapa, imprimi e recortei as unidades de significado. Depois aproximei as ideias semelhantes, agrupadas em subcategorias, as quais receberam um título.

Com esse *corpus*, em uma tentativa de entender melhor o significado das informações, realizei para a maioria das subcategorias, uma descrição, na qual mantive fragmentos da escrita original. Posteriormente, elaborei uma narrativa que subsidiou a construção de um argumento. Esse caminho metodológico percorrido teve por intenção a organização das ideias e a sistematização das informações por meio da escrita.

Esse primeiro exercício de contato com as informações proporcionou algumas reflexões sobre os registros do Diário. Cabe destacar que o exercício com as narrativas foi uma maneira de buscar a sistematização da análise. Isso subsidiou mais tarde a mediação pedagógica, com a qual propus a elaboração dos episódios. Entretanto, ainda que a escrita de narrativas naquele momento tenha sido fundamental para a imersão nas informações e com isso, tenha possibilitado a ampliação da compreensão sobre o Diário em Roda, esse procedimento não teve sequência. Logo, pode ser entendido como um exercício para praticar a análise, a descrição e a argumentação. Posteriormente, um retorno às informações, a

realização da ATD para os demais textos, possibilitou agrupar as subcategorias obtidas, passando a constituir categorias que subsidiaram a elaboração dos resultados.

Além desses procedimentos, para o trajeto II, o foco de análise situou-se nas respostas à questão: Como nos tornamos professores nessa Roda? Nesse percurso, a análise tornou-se mais difícil, pois foi necessária maior abstração na qual o mergulho implicaria a emergência de uma ideia, com base no que as informações apresentavam e suscitavam. Nesse processo, ao contrário do momento inicial, houve diretividade para o registro e as descrições apareceram em menor quantidade.

No terceiro trajeto, foram analisados os episódios que narram um dos temas abordados na Roda naquele dia. Da mesma forma que com os demais registros do Diário em Roda, realizei uma primeira leitura exploratória do conteúdo dos textos e posteriormente uma nova leitura atenta, visando compreender melhor esse momento do Diário em Roda. A partir desse momento, esse trajeto foi percorrido diferentemente. Os episódios não foram submetidos à ATD. Não foram separadas unidades de significado de cada texto e sim separadas unidades narrativas. Estas mantêm a ideia do autor e o destaque é para o ocorrido, com um conjunto de frases que permitem o entendimento do fato inteiro. Portanto, o fato narrado é mantido na sua íntegra, destacado de outras considerações que o autor possa ter feito, de modo que a unidade narrativa contempla a essência do episódio em questão.

No quarto trajeto, foi realizada a transcrição do diálogo estabelecido na Roda realizada para discutir o Diário, gravado em áudio. Após a transcrição da gravação, realizei a ATD desse texto. As unidades de significado foram organizadas e estão assim indicadas: T – A001 T = primeira unidade de significado de Alice, a partir da transcrição. Ao separar as ideias que surgiram durante o diálogo estabelecido e depois, ao agrupar as ideias semelhantes, surgiram as categorias.

Esse percurso de análise, em diferentes trajetos, permitiu percorrer um caminho na busca da interpretação das informações produzidas durante a elaboração do Diário em Roda. No caso dessa pesquisa, a análise com base na ATD pode trazer à tona sentidos e sentimentos capazes de, em uma síntese, propiciar a compreensão do que está sendo investigado. Ao mesmo tempo, pode provocar aprendizagens sobre processos vinculados à linha de pesquisa: Educação Ambiental: ensino e formação de educadores, pela emergência de diferentes significados trazidos pelos professores em formação em cada Roda, contada por meio dos registros no Diário em Roda. Essas etapas foram explicitadas para ampliar a compreensão sobre a análise realizada. Foram momentos importantes para a minha constituição enquanto

pesquisadora, pois contribuíram sobremaneira para a configuração final na análise e podem indicar os caminhos traçados para analisar as informações com base na ATD.

Enfim, com base na análise realizada em separado para cada um desses percursos, foi possível perceber que diversos aspectos foram recorrentes no Diário em Roda. Logo, para compreender melhor esse dispositivo formativo, o caminho seguinte trilhado consistiu em abstrair a sequência cronológica e buscar compreender o que é possível ler no Diário em Roda, independentemente, do momento em que ele foi escrito. Essa análise reorganizou as categorias obtidas em separado em quatro categorias e possibilitou compreender melhor o potencial formativo da escrita por meio do Diário em Roda na Roda dos Formadores. Na sequência, serão explicitados os resultados da análise realizada com base no Diário em Roda, por meio da ATD.

**6 COMO O ESCREVER POTENCIALIZA PROCESSOS DE FORMAÇÃO
DOCENTE? AS APRENDIZAGENS NO FAZER O DIÁRIO EM RODA**

*Assim como na vida,
o que nos guia
nem sempre é a luz
que o farol anuncia*
Valdo Barcelos

Os resultados da análise realizada possibilitaram ampliar a compreensão acerca da questão de pesquisa, qual seja: como a escrita em Roda potencializa processos de formação docente? Questão que como um farol, guiou o percurso trilhado, mas como sugere a epígrafe, não se constituiu como único guia. Durante o percurso, novas possibilidades foram vislumbradas e alguns referenciais que emergiram no caminho serviram também de guia.

A análise das informações produzidas em uma pesquisa, entendida como processo, só se completa no final, ainda que este final seja um ponto colocado para o término de uma etapa. Essa afirmação parece óbvia, mas refiro-me à análise entendida como uma imersão intensa e demorada no conjunto de informações da qual emerge sua compreensão. Nesse sentido, os processos ou movimentos de análise, explicitados no capítulo anterior, são exercícios que propiciam ao pesquisador a oportunidade de conhecer seu local de mergulho. Ao mesmo tempo, possibilitam aguçar o olhar para construir suas interpretações a partir do que as informações podem mostrar.

A elaboração do Diário em Roda possibilitou a cada professor registrar de algum modo – o seu – o que acontecia na Roda. Com base nisso, a análise permitiu apreender o que se pode ler em um Diário em Roda escrito pelos formadores em formação. Cabe ressaltar que essa é apenas uma, dentre as leituras possíveis, a partir das informações analisadas com base na abordagem escolhida. Outras leituras poderiam ter sido feitas. Como a Roda era de formação, o Diário mostra, na perspectiva de cada um, como se deu esse processo formativo em Roda.

O Diário em Roda compreende os registros elaborados pelos participantes da Roda dos Formadores, mediante os quais se torna possível “ler nossa história” e aprender com ela. História que inclui a maneira como nos constituímos professores no PROEJA, e igualmente nossa constituição enquanto formadores.

A análise realizada permite afirmar que a elaboração do Diário em Roda potencializou a formação de professores, porque possibilitou registrar os diferentes percursos formativos trilhados. Com isso, porque registrado, permitiu pensar sobre o processo, tanto no desenvolvimento da Roda, como no decurso desta pesquisa. Assim, independentemente do trajeto trilhado, estiveram presentes com maior ou menor evidência, a descrição, a narração, o registro das aprendizagens, das reflexões e das problematizações.

Desse modo, a elaboração em Roda de um Diário possibilitou o exercício de escrever. E a escrita potencializou processos de formação docente porque permitiu, mediante o registro, a explicitação das aprendizagens realizadas durante o processo. Aprendizagens desencadeadas e construídas no percurso em que vivenciamos o estar em Roda. Essas aprendizagens serão explicitadas em uma sequência que não corresponde a uma sequência cronológica. Assim, como o Diário em Roda, as aprendizagens foram processos dinâmicos e acompanharam o movimento da Roda. Diante disso, ao destacar por último o significado do Diário para os formadores, não significa que esse aspecto tenha sido apropriado *a posteriori*. Essa compreensão se deu no processo, foi explicitada ao longo do Diário em Roda, porém com mais detalhes na Roda sobre o Diário, realizada depois do encerramento do Curso. De igual modo, foram construídas no processo, as demais aprendizagens registradas, apresentadas como resultado da análise das informações produzidas, a partir dos diferentes momentos do Diário em Roda.

A partir do Diário em Roda, é possível destacar as principais aprendizagens construídas: aprendemos o processo de elaboração do Diário em Roda que envolveu o como escrever; aprendemos a registrar o planejamento e a ação da Roda e a registrar o aprender a formar-se em Roda e suas consequências dentre elas: o diálogo, a superação de desafios, as aprendizagens e a reflexão, bem como aprendemos o significado do Diário. A seguir, apresento o resultado da análise desse percurso, considerando **como o escrever em um Diário em Roda potencializa processos de formação docente**, a partir das categorias que emergiram da análise e que indicam as aprendizagens construídas no fazer o Diário em Roda.

6.1 POSSIBILITA APRENDER A ELABORAÇÃO DO DIÁRIO EM RODA

A análise do Diário em Roda mostra que escrever em um Diário em Roda potencializa processos de formação docente porque possibilita aprender a elaboração de um Diário em Roda. O processo de registro sistemático precisou ser aprendido e, ao mesmo tempo, desencadeou a aprendizagem da escrita. A aprendizagem proporcionada pela elaboração do Diário é um dos aspectos registrados pelos formadores. Registros predominantemente descritivos, em um primeiro momento em forma de carta, depois por meio de episódios, que expressam, entre outros aspectos, o próprio exercício de registrar.

“Esta construção da escrita nesse grupo foi de fato no processo” (T - S007). A elaboração do Diário em Roda, com todas as novidades, em particular a oportunidade de escrever, foi um processo construído na dinâmica da Roda, como afirma Salete. Essa novidade – a elaboração do Diário – não teve espaço, nem tempo para ser discutido e melhor compreendido. A mediação realizada ocorreu para organizar a escrita e não para problematizar o que havia sido registrado. Isso se deu em virtude das próprias limitações impostas pelo trabalho que estava sendo desenvolvido.

Brevemente foi explicitado por mim enquanto coordenadora ao solicitar sua elaboração: “A ideia deste espaço de Diálogo em nossa Roda é, além de fazer um pequeno relato do que foi tratado na reunião, registrar algumas reflexões no decorrer da semana após a reunião no período em que ficamos com este caderno” (C1II4). Essa foi a orientação para iniciarmos a elaboração de um dispositivo de formação que se constituiu em uma experiência inédita de escrita coletiva para todos nós, pois como afirmei: “Nunca tinha feito antes um Diário Coletivo!” (C1II2). Desafio assumido por todos, cada um a seu modo. Nesse processo de elaboração do Diário em Roda, diversos caminhos foram percorridos. Iniciado com a elaboração de cartas, envolveu a consideração de interlocutores conhecidos e possibilitou a assunção de um tom intimista aos registros. Depois, a elaboração dos episódios que proporcionou contar a Roda em um exercício de uma escrita mais criativa. Tanto a escrita das cartas, quanto dos episódios foram fundamentais para a compreensão do processo de escrever.

6.1.1 Exercício de escrever cartas

A elaboração do Diário desencadeia em Lino, candidato a iniciar os registros, uma dúvida: “Como iniciar? Sempre que me deparo com uma folha de papel (ou tela de computador) em branco para escrever sobre qualquer assunto fico um pouco assustado, preocupado com a crítica dos possíveis leitores do meu texto” (L1I7). Essa questão, retomada na Roda sobre o Diário, indica que a tarefa não foi simples, pois “Ninguém queria começar [...] tinha medo, receio” (T - L008, R004).

Tais considerações mostram a nossa relação com o processo de escrever, e permitem pensar sobre essa relação. Quais seriam os medos e os receios de um grupo de professores, com experiência docente, a maioria com mestrado? A resposta a essa questão pode indicar aspectos de como o professor se relaciona com a escrita. E embora esse assunto tenha sido

discutido superficialmente na Roda, no primeiro registro do Diário, é contemplado quando Lino (LII 8-10) busca suporte em Mario Osório Marques⁷¹, para seu questionamento:

Para MARIO OSÓRIO é provável que esse pânico seja reflexo do próprio ensino da escrita quando o aluno é levado a escrever para ser julgado pelo professor, não para comunicar-se com alguém. Sendo assim, quando vamos escrever, já ficamos esperando a crítica. MARIO OSÓRIO também afirma que esse medo ocorre por que os destinatários de nossos escritos nos são desconhecidos, pois o mesmo medo não ocorre quando escrevemos uma carta (hoje seria um e-mail?) para alguém que conhecemos por que imaginamos que apenas uma pessoa irá ler. Assim, sempre que couber a mim a tarefa de registrar nossos encontros no NOSSO diário vou imaginar que estou escrevendo uma carta para vocês e que, quando chegar a vez de relatarmos os próximos encontros, cada um de vocês estará escrevendo cartas para mim (e para os outros) relatando o que aconteceu.

A proposta de escrever uma carta manifesta a opção por uma estratégia: recorrer a algo conhecido e minimizar a preocupação, pois a carta é um estilo de escrita bastante conhecido. A tomada de decisão do Lino, “vou imaginar que estou escrevendo uma carta para vocês”, diminui a dúvida inicial e indica a escolha de destinatários conhecidos.

Sobre as Cartas Pedagógicas, Vieira (2008, p.71; 72) explicita no Dicionário Paulo Freire:

A carta como instrumento que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constitui o exercício de diálogo por meio escrito. Por isso referir-se às cartas pedagógicas implica referir-se ao diálogo por meio escrito [...] um diálogo que assume o caráter do rigor, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento; um diálogo que exercita a amorosidade, pois só escrevemos cartas para quem, de alguma forma, nos afeta, nos toca emotivamente, cria vínculos de compromisso.

Ao escrever uma carta para o grupo, o colega assume o Diário em uma perspectiva coletiva e dialógica. Na sequência, Rute afirma: “Seguindo a ideia do Lino, vou escrever como se fosse uma carta aos colegas” (RII) e mostra a possibilidade de acompanhar os registros do grupo, seguindo as “pegadas” de cada um. A partir disso, foram elaboradas cartas cujo conteúdo relacionava-se ao acontecido na Roda. Essa forma de escrever contribuiu para diminuir as incertezas, as mesmas para nós, no encontro com o registro em Roda. Assim, a dificuldade de escrita pode ser amenizada a partir da sugestão inicial, que se constituiu em uma mediação pedagógica.

A explicitação, por meio do registro, desses dilemas enfrentados e superados com relação à escrita, indica o processo formativo vivenciado nessa Roda. Mostra, sobretudo, o potencial do Diário em Roda quando acolhe o ponto de vista de cada um, ao registrar seu

⁷¹ Referência destacada no Diário pelo colega. MARQUES, Mario Osório. Escrever é preciso. O princípio da pesquisa. – 4. Ed. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

entendimento para a elaboração do registro como parte da formação. Mostra também, o potencial do Diário quando essa superação se refere ao processo de escrever coletivamente e, em Roda, sobre se tornar professor. Superação evidenciada pelos registros, os quais podem ser retomados, lidos, e refletidos.

Isso aponta para a possibilidade do Diário em Roda oportunizar a elaboração de Cartas Pedagógicas, que ao serem problematizadas, podem contribuir para o que afirma Vieira (2008, p.72):

[...] agregando os conceitos de “carta” e de “pedagógica”, que as “cartas pedagógicas” tomam uma dimensão fortemente marcada pelo compromisso com um diálogo que construa, de forma sistemática, mas agradavelmente humana, a reflexão rigorosa acerca das questões da educação (Grifo do autor).

Esse exercício de escrever cartas manifesta a disponibilidade dos colegas em colaborar na elaboração do Diário em Roda e demonstra criatividade pela escolha de uma estratégia simples para uma situação inusitada. Os registros em um Diário em Roda seriam lidos e acompanhados por todos, pois não se tratava de uma escrita individual, mas partilhada. Estar disposto a escrever, entretanto, implicava em considerar um destinatário, nesse caso, um interlocutor, colega integrante da Roda dos Formadores. Aspecto presente nos registros e destacado a seguir.

6.1.2 Exercício de perceber o Outro

No processo de escrever e elaborar o Diário em Roda, houve a preocupação com a presença do Outro – colegas que escreveriam no Diário. Mas também iriam ler o registro dos fatos e discussões vivenciados por todos. Nesse caso, a elaboração de cartas, envolveu um destinatário, também interlocutor. Aspecto tratado na Roda sobre o Diário.

Esse exercício de perceber o Outro “saber que outro vai ler, isso remete a parar um pouco para pensar em relação ao que estás escrevendo” (T - L010), remete ao fato do Diário em Roda ser lido e compartilhado. Como afirmou Salete “a escrita deixa de ser tua” (T - S002); “Mas também me dei conta que este diário não é meu, é de um grupo que tenta nele sistematizar as vivências, as reflexões, os saberes construídos neste tempo-espço em que fazemos o curso Encontros Dialógicos c/ o PROEJA.” (S116). Escrever, nesse caso, ao levar em conta um interlocutor, implica assumir o caráter dialógico do Diário.

Considerar o Outro, sugere, além disso, a possibilidade do registro ser avaliado: “Desculpem a ansiedade expressa na escrita prolixa, c/ erros e chata...” (S1I47), inclusive pelo próprio autor. Expressão que mostra consideração ao leitor, aos demais integrantes do grupo, anunciado pelo pedido de desculpas. Para Lino: “escreveu ficou, pode magoar alguém” (T - L006), conseqüentemente deve haver uma preocupação maior com conteúdo do registro.

A relação com o interlocutor – cada um dos presentes na Roda dos Formadores – foi manifestada também por Rute “fazíamos referência com o que o outro escrevia” e havia “curiosidade com a escrita do outro” (T - R005, R006). Assim, a curiosidade com os registros, bem como, a possibilidade de tomar como referência o registro do colega indicam o Diário em Roda como um espaço compartilhado de leitura e escrita.

A elaboração de cartas, no momento inicial do Diário em Roda, pressupõe um destinatário conhecido e remete a um diálogo entre pessoas que se conhecem. Isso envolve registros que descrevem o acontecido na Roda, mas comporta uma escrita mais pessoal. E nesse caso a carta seria respondida por um destinatário de cada vez, no seu momento de escrever no Diário em Roda.

6.1.3 Exercício de falar de si em tom intimista

Com relação ao registro assumido inicialmente em forma de carta, um aspecto a destacar é a explicitação de sentimentos, em uma escrita mais subjetiva. “Estava curioso com a leitura do diário.” (AM1I3); “Escrevo ansiosa porque estou com muita vontade de escrever e me sentindo limitada com o tempo [...]” (S1I4).

Já o registro: “O tempo será nosso aliado e tenho certeza que no final, todos seremos vencedores” (N1I21, 22) aponta para a confiança no trabalho, embora haja o reconhecimento de que “Assim como em qualquer classe, o início sempre parece mais difícil. E esta também é nossa realidade.” (N1I20). Registrar sentimentos como: ansiedade, curiosidade e otimismo é pertinente considerando a opção de escrever uma carta para destinatários conhecidos e a cumplicidade que estava sendo estabelecida entre nós.

“E realmente estou escrevendo mais sobre o grupo do que o que houve na reunião” (C1I24). “Afiml me constituí pela Educação Popular de Paulo Freire” (AL1I10) e “Muitas vezes sou desastrada, é uma característica que tenho e tento ao máximo contornar” (AL1I15). Essas expressões indicam uma avaliação pessoal e o Diário em Roda como um espaço para se

reconhecer. Escrever constituiu-se também em um exercício para Nilo expressar um sentimento:

Nesta roda me torno um professor **muito melhor**, mais completo, com mais fundamentação, mais humanidade, mais criticidade, mais humildade, mais sensibilidade sobre a realidade dos alunos e da minha realidade, dos meus colegas, da minha instituição, do coletivo (N111. Grifo do colega).

O tom intimista presente, implicava na possibilidade de exercitar o falar de si para os Outros. Esses fragmentos, embora mostrem um conjunto de informações anotadas de modo descritivo, indicam que a escrita não se apresenta de todo impessoal. Contém comentários, desabaços, e reflexões se configurando em um registro para guardar, ler e lembrar do que ocorreu na Roda e entender sua dinâmica.

6.1.4 Exercício de contar a Roda em episódios

O exercício de contar a Roda por meio da elaboração dos episódios revela aprendizagens e também disponibilidade de se aventurar em registros para além da escrita de cartas. Salete escreveu: “Antes de escrever este episódio confesso que fui buscar no dicionário a definição da palavra episódio, pois honestamente estava um pouco confusa” (Episódio 5); “gostei mais de escrever a primeira parte” e “do que escrevi naquela primeira vez, e acho que me identifico mais” (T - S019;021). Desse modo, os registros iniciais no Diário em Roda, descritivos, foram considerados mais fáceis de serem realizados. Portanto, os episódios contribuíram para ampliar a compreensão sobre o processo de escrever. Ao registrar a busca de informações sobre os episódios, as aprendizagens desencadeadas foram explicitadas por quem escreveu, mas poderão ainda subsidiar aprendizagens para quem ler.

Consequentemente, se no primeiro momento, registrar o quê ocorria na Roda era, para alguns, uma tarefa mais confortável, elaborar episódios exigia mais criatividade. Motivo de preocupação para Rute: “a preocupação era diferente quando tinha que escrever”, pois a “escolha do tema influenciava na participação da reunião” (T - R018). Assim a elaboração dos episódios determinou inclusive, mudança de comportamento na Roda. Como afirma a colega (T - R018):

No início da reunião quando sabia que era a nossa vez de escrever, primeiro ficava tentando pegar qualquer detalhe durante a reunião para escolher. O episódio, vai ser sobre isso e no momento que a gente decidia, parece que aliviava um pouco. Já tinha um tema pra escrever e conseguia participar de

uma forma mais descontraída da reunião. E quando não era a nossa vez de escrever, eu acho que a gente participava na reunião bem mais solto, mais sem preocupação, porque não era meu compromisso.

Isso evidencia que a escolha antecipada do episódio dava certa tranquilidade para participar da Roda, mas se mostrava relativa, pois a atenção aos fatos do dia, podia fazer surgir um tema mais interessante para registrar. Assim, tomar parte efetivamente da Roda estava vinculada ao posterior registro no Diário em Roda. Esses aspectos indicam ainda que a escrita foi um processo complexo, pois havia a preocupação com o quê escrever e isso gerava intensidades de participação também na Roda.

No caso dos episódios, há uma mudança no registro. Escrever de modo mais espontâneo e quase imediatamente ao ocorrido cede lugar a um modo de registrar mais elaborado, menos descritivo. Depois de escolhido o tema, era necessário escrever um texto que contasse sobre o aspecto destacado. Diante de tantos fatos ocorridos, dar significado a um deles e escrever de modo a deixar clara a intenção do autor, constituiu-se em um desafio. Os episódios eram vivenciados por todos e registrá-los implicava em considerar também o interlocutor, que não era apenas um leitor, mas alguém com uma visão própria do acontecido.

Nesse contexto, a potencialidade do registro no Diário envolveu o pensar para escrever que afetou a Roda ao afetar o envolvimento com o registro e com o leitor. Salete (T - S022) comenta:

Eu acho muito mais interessante a ideia de escrever os episódios. A gente se coloca, e acho que aí está minha dificuldade, de forma mais criativa, precisa exercer mais este ato de criar, que às vezes não consigo, e por isso às vezes acabo não gostando dessa escrita, naquele segundo momento.

Os episódios ampliaram a possibilidade de registro e conseqüentemente de leitura, pois incluem o autor, sua visão de mundo, o quê valoriza, enfim, diz muito sobre quem escreveu. Mais do que uma descrição de fatos, os episódios “revelam algo de nós” (T - S023), narraram a Roda. Mostraram os aspectos valorizados por nós considerando o acontecido na Roda. Possibilitaram o exercício de uma escrita mais criativa, também com a escolha do tema, e colaboraram para o entendimento da recursividade necessária ao processo de escrever. Processo que ao ser realizado em formato digital, facilitou a edição mais elaborada e cuidadosa do texto.

Em alguns casos, a leitura posterior do episódio provocou um estranhamento com o texto, como destaca Alice (T - AL008):

Quando eu reli o que escrevi, falei: não, mas tá muito ruim, e isso é o bom da escrita. Eu mudei... agora vou escrever diferente. Pode ser que daqui um ano quando leia de novo, eu fale: que távola nada. Vou mudar, mas é o

mesmo episódio, que falo do tempo, só que de outra forma, menos descritivo.

A análise da colega só foi possível porque havia um registro escrito – o episódio. Diante disso, a vontade de mudá-lo destacada valoriza a importância dos registros serem retomados e aponta para a compreensão da recursividade da escrita. Logo, o entendimento de que os episódios possibilitam narrar um mesmo fato com um olhar diferente, inclusive pelo próprio autor, em uma escrita recursiva. O registro, ao permitir uma leitura posterior, pode ser acompanhado de reflexão e de avaliação, como no caso citado. A afirmação “aí reescreve e procura melhorar o texto, nesse sentido, de deixar o texto mais claro” (T - R002) aponta para um importante aspecto aprendido sobre a escrita: o cuidado com o uso das palavras na elaboração dos registros. Isso indica a possibilidade de reescrita, a valorização da recursividade no processo de escrever, e conseqüentemente a ampliação da compreensão desse processo e do próprio registro.

6.1.5 Exercício de compreensão do processo de escrever

As inúmeras aprendizagens registradas no Diário em Roda e as diferentes modalidades de registro – cartas, episódios, descrições – mostram que a escrita se constituiu em um desafio a ser superado. Mostram, ainda, o exercício de compreensão do processo de escrever:

Aprendemos muito... mas é difícil escrever... talvez possa começar por aí, estamos aprendendo a escrita. O exercício de escrever é importante e necessário [...]. É sempre um desafio escrever quando somos muito autocríticos, sem conhecer quem vai ler... então estamos aprendendo também a nos conhecer e a escrever o que pensamos sem nos preocuparmos tanto em quem vai ler, mas em deixar registradas nossas questões (C2II1).

Nesse caso, a aprendizagem é percebida e mobilizada pela necessidade de escrever em Roda, no Diário. Afirma Rute: “Acredito que se eu não estivesse participando deste grupo, toda esta inquietação se perderia, como a maioria dos professores com um dia-a-dia corrido, eu não teria parado para escrever.” (R2I5). Considerar a escrita como um desafio a ser superado reforça a importância de estimular a elaboração de registros escritos. A explicitação desse processo, quando lido pelos colegas pode alertar para a importância do registro e desse dispositivo formativo: o Diário em Roda.

Com relação à compreensão do processo de escrever, afirma Lino: “Escrita lida e relida tem mais razão que emoção” (T - L005). Assim, em um primeiro momento, escrever é

entendido como descrever o ocorrido. Segundo esse colega, deve-se escrever imediatamente à vivência dos fatos. Deve-se privilegiar a ideia inicial que vem à mente, sem refletir muito para não mudar e não perder a emoção.

Nesse entendimento, a escrita fica circunscrita ao ocorrido e a reflexão do autor sobre o acontecido não deve ser mencionada. Uma postura fica explícita: para escrever é desnecessário pensar, basta recorrer à memória ou às anotações feitas. Escrever torna-se um processo de descrever fatos com uma intencionalidade, ser objetivo e configurar o registro em um “retrato fiel” do ocorrido. A escrita assume um caráter de verdade por remeter ao acontecido, registrado de modo espontâneo e imediato. Esse aspecto, apesar de explicitado por um dos formadores, foi recorrente nos registros bastante descritivos dos demais colegas.

Todavia, essa compreensão mudou no percurso, pois a dinâmica de escrever refletiu a dinâmica da Roda, assim como a dinâmica da Roda refletiu na dinâmica do Diário em Roda. Conseqüentemente, com o tempo, a elaboração dos registros foi apropriada de diferentes modos por cada um de nós. Esse movimento inclui diferentes maneiras de enfrentar o processo de escrever, como aborda Nilo (T - N004):

É uma diferença muito grande [...] tu pensavas para escrever, isso é o que todo mundo se acostumou, e essa é a grande dificuldade da escrita. [...] diz o Mario Osório, escrever para pensar, então pode julgar bem o que tu vai escrevendo e pensando, porque não tens o freio da permanência, do rigor. Exatamente, então o computador traz isso, facilita isso, permite que penses enquanto escreves.

A elaboração do Diário em Roda ao proporcionar o exercício de escrever cartas, responder a uma questão específica e construir episódios contribuiu no processo formativo vivenciado na Roda dos Formadores. Na elaboração dos registros, se fez necessário “pensar para escrever” e, depois, ao ampliar a compreensão “escrever para pensar”. Desse modo, as diferentes formas de registrar, sem dúvida, mobilizaram o pensamento e permitiram o registro das diversas aprendizagens construídas. Já a elaboração dos episódios pressupõe uma escrita mais criativa e redimensiona o movimento do Diário em Roda ao despertar a curiosidade com o escrito, com o dito do acontecido naquele determinado dia. Cabe destacar que os registros, no conjunto, indicam como a Roda dos Formadores compreendeu o processo de escrever em Roda e ler um Diário em Roda.

Em síntese, essa categoria, **elaboração do Diário em Roda**, mostra que escrever em um Diário em Roda potencializa processos de formação docente porque permite ler nesse Diário a iniciação no processo de registrar vivenciado pelos integrantes da Roda dos Formadores. Tal aspecto indica o modo como cada um assumiu a tarefa de escrever e

valorizou a recursividade, não apenas para registrar o ocorrido, mas como possibilidade de superar a descrição de informações, por meio de cartas ou episódios. E, com isso, buscar suporte teórico para suas dúvidas. Outra questão a considerar é que o desafio de registrar as aprendizagens envolve maior atenção a esse processo. Processo que envolveu a constituição de cada formador, construída inclusive no momento de explicitar, na perspectiva individual, a compreensão de como nos tornamos professores nessa Roda. E com isso levou em consideração um interlocutor para o qual escreveu aspectos descritivos sobre o ocorrido na Roda, mas abordou aspectos mais intimistas. Desse modo, elaboração do Diário em Roda possibilitou complexificar a compreensão do processo de registrar e por consequência de escrever e ler.

6.2 POSSIBILITA APRENDER A REGISTRAR O PLANEJAMENTO E A AÇÃO DA RODA

Escrever em um Diário em Roda potencializa processos de formação docente porque possibilita aprender a registrar o planejamento e a ação da Roda. A elaboração do Diário em Roda implicou na escolha do que registrar. Nesse sentido, o registro do planejamento e das ações necessárias para concretizar o Curso foram aspectos considerados pelos participantes da Roda na elaboração do Diário. Desse modo, as ações preliminares necessárias antes de o Curso iniciar, a organização da Plataforma *Moodle* e dos encontros presenciais constam no Diário em Roda. Também, a avaliação de algumas atividades.

Sobre as ações preliminares consta nos registros:

Quanto às atividades do dia, em primeiro lugar entrevistamos os candidatos à vaga de bolsista. Eram quatro candidatos [...] e fizemos uma entrevista coletiva onde perguntamos a eles sobre a disponibilidade de horários para trabalhar, a trajetória escolar e sobre experiências como bolsistas e/ou trabalho. Após ouvir todos e, depois, discutirmos entre nós, escolhemos o Artur para ocupar a vaga. Além disso, “O cartaz e o folder foram discutidos e trocamos algumas “coisinhas” e os consideramos prontos para a divulgação. Encerrando o encontro discutimos como será a divulgação do curso junto a outras instituições [...] (L1111-13,14).

Os registros sistemáticos indicam as atividades realizadas na Roda de modo descritivo, evidenciando uma lista de assuntos tratados, sem detalhamento, como é possível perceber na sequência. Há a descrição da Plataforma, do planejamento dos encontros presenciais e, além disso, foram destacados os temas discutidos e a avaliação.

6.2.1 Exercício de registro virtual na Plataforma *Moodle*

Estão incluídos no Diário detalhes sobre a organização da Plataforma porque:

É através dela [plataforma *Moodle*] que faremos o desenrolar do curso em ambiente virtual. Desse modo Aldo muito entusiasmado pelo curso começou a mostrar-nos a plataforma *Moodle* e a página da Secretaria de Educação à Distância da FURG [...]. Dentro da apresentação, o prof. Aldo falou um pouco sobre “sistema operacional”, especialmente sobre o Linux e o aplicativo BrOffice [...] (A1I6,7).

Alice, além de descrever nossa ação, a justifica: “Por sermos um grupo e estarmos nos constituindo em um processo coletivo [...]. Visitamos a plataforma, fizemos os exercícios, conhecemos softwares de educação, participamos de vídeo conferência, visitamos o blog elaborado pelo Artur.” (AL1I4). Também revela a ansiedade do grupo: “Continua a preocupação [de] qual laboratório de informática será usado no primeiro dia de aula” (AL1I6). Nesse caso, além de descrições, há algumas considerações pessoais sobre as atividades e o planejamento.

Poucos detalhes deixaram de ser registrados sobre as ações relacionadas com a Plataforma *Moodle*. “Por ideia do grupo, fizemos um rodízio e toda a equipe responderá todos os fóruns, diários e demais tarefas previstas.” (AM1II0). Ideia alterada posteriormente e registrada: “Ficou definido que os alunos serão divididos por subgrupos, onde cada um receberá a orientação de um único professor, assim a orientação será mais adequada.” (N1II0). Mais tarde, “Fizemos uma nova distribuição dos tutorandos.” (AL1III3).

Ainda com relação às tutorias “[conversamos] sobre a necessidade de termos critérios mais claros e coesos para a correção dos trabalhos nesta parte do curso.” (C1II20). “Várias sugestões foram apresentadas (notas, conceitos, “puxar as orelhas” dos cursistas, etc.), mas não chegamos a uma decisão final. Temos que retomar o assunto.” (L1III10). Sem fechar a questão, “Combinamos de dar mais um tempo para os que quiserem colocar as coisas do curso em dia.” (C1IV26). Desse modo, os registros permitem acompanhar o modo como o grupo assumiu a tutoria, aspecto fundamental considerando que o Curso foi desenvolvido na modalidade semipresencial. Nesse sentido, está incluída a dificuldade em avaliar e dar retorno aos trabalhos apresentados pelos cursistas. Nesse caso, as ações envolvidas com a tutoria foram pormenorizadas.

Outra preocupação registrada era com os cursistas que não realizavam as tarefas e com os ausentes nos encontros presenciais. Para conhecer melhor esse quadro, o bolsista propôs

uma ação “Como tarefa fiquei de montar um relatório cruzando as presenças e a realização das atividades.” (A1III16). Entretanto o desdobramento dessas discussões não foi registrado. No exercício de registro virtual, além da Plataforma *Moodle*, o planejamento dos encontros presenciais foi registrado.

6.2.2 Exercício de registrar o planejamento

“Cris ficou de pensar a proposta da disciplina que irá coordenar: “PROEJA: fundamentos e legislação”. [...] (A1II16A). “Lino faz uma apresentação de *slides* sobre a questão: ‘Quais os elementos que consideras importantes para organizar um curso na modalidade PROEJA, de acordo com a legislação estudada? [...] para a aula da noite, encaminhamos que o Lino ficaria na coordenação do encontro, ou seja, ele daria uma aula a partir do que preparou nos *slides*, e modera-se a discussão a ser suscitada.” (A1III11,13). Desse modo, no Diário consta de modo descritivo a distribuição de tarefas, no que diz respeito ao planejamento dos encontros presenciais.

“Sobre a reunião do dia 27, falamos sobre o planejamento da próxima aula presencial, dia 03/12.” (S1III11). Por meio desse registro é possível perceber que os encontros eram planejados sem muita antecedência. “Organizamos as próximas atividades não presenciais e presenciais.” (AL1III13); “após muitos comentários, o grupo foi definindo os futuros passos.” (N1I9). Já esses últimos indicam apenas que havia sido discutido o planejamento das atividades.

No entanto, há registros pormenorizados: “Na outra atividade, adaptando uma proposta do Brandão, do Freire na realidade, em grupos vamos eleger palavras que são do contexto do PROEJA para construir um texto coletivo... pincelando temas geradores, pesquisa da realidade, etc., etc., etc...” (S1III17). É de Artur (A1II 6, 8, 10-15) um dos registros mais detalhados sobre o planejamento:

Entre alguns assuntos que discutimos foi o próximo encontro no dia 05/11. [...] ficamos de: realizar a discussão em quatro grupos, os quais montarão uma proposta de curso na modalidade PROEJA; [...] cada um receber uma cópia da proposta do curso PROEJA do CTI; cada um dos participantes trazer impressa a questão 3 da atividade 2 para o encontro presencial; no final da leitura de cada parágrafo do decreto anotar as conclusões; identificar o que trata cada artigo; discutir as limitações e possibilidades de um curso de PROEJA.

Nesse exercício de registrar o planejamento, no primeiro momento do Diário em Roda, havia poucas referências sobre a discussão realizada. Com relação às ações planejadas, predominava a descrição. Porém, na elaboração dos episódios, o caráter descritivo cede lugar a registros mais completos:

[encontro presencial do dia 06 de maio] [...] a ideia era que, com base nas questões do texto Construindo Caleidoscópios do livro, escolhessem quais questões, responderiam primeiro e justificassem. Para isso seria necessário levar o livro para a sala. Eis que alguém do grupo disse: não precisa, colocamos as questões no quadro – quantas são? Não devem ser muitas... Mas eu e a Alice não concordamos, queríamos que eles vissem no livro. Foi aí que a Alice fez uma intervenção dizendo: Para mim, devemos levar os livros sim, eles já leram pouco, poucos leram o livro que indicamos nas férias e acho importante eles manusearem o livro. Diante dessa argumentação, ninguém discordou e levamos os livros para a sala (Episódio 7B).

Essa unidade narrativa registra com detalhes a discussão sobre um procedimento a ser adotado em um dos encontros presenciais e permite ampliar o entendimento das discussões realizadas na Roda. Nesse episódio intitulado “o livro”, não apenas o planejamento e a ação foram registrados, mas a discussão entre posturas divergentes. O exercício de argumentação realizado pela colega mostrou que as decisões sobre as atividades envolviam o diálogo e a argumentação. O registro desse exercício reforça a importância da escrita para possibilitar o resgate do que foi discutido, bem como das decisões tomadas. Do mesmo modo, mostra-se relevante para compreender o papel de cada um no processo de formação vivenciado no coletivo. Porque a afirmação da colega sobre o fato dos cursistas lerem pouco pode instigar uma discussão acerca da docência e dos processos formativos.

Esse registro permite entender ainda, em uma organização coletiva, a existência de diferentes pontos de vista sobre uma determinada questão. Estes, ao serem colocados na Roda, possibilitam em conjunto, a partir das opiniões e das visões de cada um, encontrar o procedimento considerado mais adequado para o grupo naquele momento.

6.2.3 Exercício de registrar os temas discutidos

No Diário em Roda, há o registro de “[...] uma discussão intensa sobre o PROEJA no CTI, a EJA na cidade, além de muitas de nossas convicções que vem sendo explicitadas ao longo do tempo.” (CIII10); “conversamos sobre a heterogeneidade dos ‘cursistas’” (CIII19).

“Iniciamos pela avaliação da Palestra do Prof. Kieling. A narrativa da constituição como educador popular também foi educativa [...]” (AL1III4,7). A referência aos temas discutidos, sem muitos detalhes e de modo informativo não aponta elementos para compreender o tipo de discussão, nem a argumentação realizada. Esses registros referem-se ao primeiro momento do Diário em Roda que se apresentou bastante descritivo. Mesmo assim, mostraram-se fundamentais para fazer um resgate do que era discutido na Roda e evidenciam o exercício de registrar os temas discutidos.

6.2.4 Exercício de registrar a avaliação

Nos registros de Cris e Artur consta que: “Aldo que costurou o curso de tal modo e que ele próprio não tem a dimensão do resultado e do que foi gerado no processo todo, tanto para os alunos quanto para nós” (C1III18) e “Pensamos que conseguimos atingir o objetivo de provocá-los a ler e saber procurar” (A1IV8). Em um determinado encontro, Alice registra que “O Nilo na mesma linha disse que aprendeu mais na palestra do que em todo curso de especialização em Educação [...]” (AL1III8). Com base nisso, a avaliação de diversos aspectos foi registrada no Diário, avaliação que permitiu perceber a opinião dos colegas sobre o que acontecia na Roda.

De outro modo, há o registro da avaliação de um dos encontros presenciais: “[Nilo] Julgou superficiais as discussões e alegou que para ele, as pessoas tinham acrescentado pouco ao que pensavam depois da discussão. Ou seja, ficamos no senso comum.” (C1III11). “Segundo Aldo faltou planejamento.” (C1III17). “Ao meu ver não, tínhamos planejado tudo, nós todos (8) vimos o que aconteceu foi que na hora de se preparar para o encontro o Nilo se organizou e repensou a proposta.” (C1III18). Nesse caso, há mais detalhes da discussão, mostrando percepções diferentes sobre o mesmo fato. Isso indica que a Roda não era sempre consensual, havia conflitos a serem mediados. Entender a importância dos pontos de vista diferentes é fundamental no trabalho coletivo. Ler isso no registro de um Diário em Roda pode facilitar a compreensão de que dialogar não é apenas partilhar as mesmas opiniões sobre fatos e temas.

Com relação **a aprendizagem sobre o registro do planejamento das ações da Roda**, a análise do Diário em Roda mostra que escrever em um Diário em Roda potencializa processos de formação docente porque possibilita o exercício de aprender sobre o que

registrar para poder retomar as discussões da Roda. A organização do Curso pode ser resgatada mediante os registros no Diário em Roda. Neste constam que a EJA e o PROEJA foram alguns dos assuntos tratados. Constam também as decisões com relação às ações necessárias antes de o Curso iniciar, como a divulgação e inscrições.

Com relação aos encontros presenciais, há o registro de alguns procedimentos e de quem será responsável pelo tema a ser tratado. Quanto às tarefas, à Plataforma *Moodle*, inclusive com relação à avaliação dos cursistas, a distribuição dos tutores, as dificuldades e a justificativa para nossa ação, pouco deixou de ser registrado. Afinal, em um primeiro momento, a proposta de registrar o que acontecia na Roda daquele dia foi assumida por todos. E cada um, a seu modo, escreveu sobre o ocorrido. Porém, sem externar opiniões, na maior parte das vezes, descrevíamos aquilo que era tratado na Roda. Entretanto, algumas problematizações foram registradas. No episódio sobre levar ou não livros para o encontro presencial e na avaliação de um dos encontros presenciais, além das descrições, há aspectos que evidenciam a possibilidade de o Diário em Roda desencadear uma reflexão sobre o ocorrido registrado, quando apresenta aspectos que problematizam a atuação na Roda. Nessa perspectiva, a observação de que os cursistas leem pouco pode gerar um debate sobre a docência e a formação de professores, bem como sobre a leitura e a escrita.

Por isso, o registro potencializa a formação de professores, porque mostra as escolhas de quem escreveu e organizou as informações e explicitam diversos aspectos para problematizar. Mesmo que nos registros se encontrem poucas opiniões e julgamentos, há possibilidade de trazer à lembrança, o discutido. Ainda que nesse primeiro momento, cada um tenha descrito a Roda, a seu modo, e feito isso sem emitir nenhum juízo de valor, essa foi uma maneira de iniciar um processo de escrever e ler em Roda. A escolha do que contar, do que narrar em meio aos acontecimentos do dia, oportunizou a cada um assumir a autoria, a partir da sua visão dos acontecimentos.

No Diário em Roda, predominaram os registros descritivos. Porém essa caracterização não significa diminuir seu valor, nem sua potencialidade formativa. A importância do registro das informações pormenorizadas necessita ser considerada, pois pode subsidiar reflexões e problematizações ao deixar pistas sobre como os autores dos registros se constituíram e constituíram o processo. Portanto, escrever e ler no Diário em Roda proporcionou que aprendêssemos a descrever e a registrar o acontecido na Roda, sistematicamente, em especial, com relação ao planejamento das ações da Roda. Ações relacionadas com a organização de um Curso de formação.

Para Gonçalves e Hess (2010, p.73), “A vantagem dos diários é exatamente possibilitar o registro, a organização e o acesso inteligente às nossas anotações sobre este ou aquele campo de nosso interesse, e reordená-las e apropriar-se delas conforme o interesse”. Nesse sentido, ler e escrever no Diário em Roda possibilitou aos professores em formação aprender, em um primeiro momento, a organizar, de modo sistemático, as informações que cada um considerou importante. Isso contribuiu para que também aprendêssemos a nos formar em Roda.

6.3 POSSIBILITA APRENDER A FORMAR-SE EM RODA

A análise do Diário em Roda mostra que escrever em um Diário em Roda potencializa processos de formação docente porque possibilita aprender a formar-se em Roda. As atividades foram realizadas coletivamente, logo, a alusão ao trabalho coletivo dos formadores consta nos registros iniciais: “No primeiro semestre de 2008 um grupo de professores do CTI mais outros professores que trabalharam no Colégio, sob a coordenação da Cris, começou a organizar um curso de formação continuada para professores que atuam ou que venham a atuar no PROEJA” (LII1). Além disso, constam outros aspectos, como as características dos integrantes da Roda, os desafios, as aprendizagens, as reflexões e a importância do trabalho coletivo para aprender a formar-se em Roda.

6.3.1 Exercício de registrar as aprendizagens com as características do Outro

No Diário em Roda, os registros: “temos a reunião de pessoas muito qualificadas para a tarefa a qual se propuseram.” (CIII16) e “a heterogeneidade deste coletivo.” (SII43) apresentam características desse grupo de formadores. A heterogeneidade é percebida pelas diferenças: “me encanto com a forma como “trabalhamos” nossas diferenças, nem intensificando-as, nem ignorando-as [...]”(SII5). “Realmente é possível ver cada um nos seus relatos e em como percebe, compreende esse espaço/tempo de formação que estamos tendo o privilégio de vivenciar juntos” (CIV13). Nesse caso, características individuais, embora não

explicitadas, são percebidas na leitura do Diário e a descrição cede lugar ao registro do encantamento.

“Lino com suas certezas, Nilo com seu profundo conhecimento da área profissional de Refrigeração, Salete com sua vivência em EJA, Rute com seu pragmatismo e objetividade, Alice com sua experiência gigante em sala de aula, em outros contextos... Isso sem falar do Artur (que guri!).” (C1III11-15, C1III17). “A Cris, sempre organizada e competente, com seu caderninho, estava preocupada em definir claramente o que deveríamos fazer” (AM1I9). Esses registros indicam características específicas de cada um, percebidas no trabalho em Roda. Nilo ao escrever sobre meu estado de ânimo: “ligadíssima e levemente estressada” (N1I5) mostra que o comportamento de cada um era percebido na Roda.

Nesses registros, a subjetividade pode ser observada pela descrição dos sujeitos. Salete escreveu: “aprendi muito com a trajetória de professor e diretor (como ele mesmo diz), com a capacidade de análise e argumentação e o humor do Lino” (S2II2). Assim, não apenas as características de cada um são percebidas e registradas, mas há indicação que tais características mobilizaram aprendizagens, ainda que não tenham sido explicitadas.

Escrever sobre os colegas indica o reconhecimento da contribuição de cada um, a seu modo, para o enriquecimento das discussões e da organização do Curso. Indica também como evidenciar nossas idiossincrasias nos afetava e possibilitava aprender a formar-se em Roda.

Essa descoberta de cada um, revelada pela profusão de registros sobre nossas características, mostra como aprender a formar-se em Roda foi significado. A presença de cada um, além de notada, era registrada com base em como se apresentava nessa construção coletiva. Esse aspecto, em um Diário em Roda torna-se essencial para a reafirmação de alguns entendimentos e o refazer de outros, como questionei (C2II3):

Mas quantas coisas foram facilitadas por estarmos juntos nessa? Quanto de organização foi fundamental com a colaboração da Rute, com a Pedagogia da Salete, com o Nilo a questionar, com o Aldo que mais uma vez deu sua parcela de contribuição humanizadora com a sugestão para a M., com o Artur agora formado... Com a paz da Alice? Talvez a valorização que está tendo a diversidade hoje seja o reconhecimento da potencialidade de reunirmos os diferentes, em um trabalho quando todos acreditam...

Esse registro aponta também para a possibilidade de superação do caráter descritivo da escrita ao estimular o diálogo entre os formadores. Ao ler o Diário em Roda, cada um pode pensar que resposta daria ao questionamento feito. Pode ainda perceber que estar com o diferente, respeitando seus posicionamentos e outras visões sobre um mesmo assunto, inclusive na contrariedade, constitui-se em uma aprendizagem importante sobre o diálogo em um processo de formação coletivo. Isso ocorreu nos encontros presenciais e se refletiu

também na elaboração do Diário em Roda. Assim, a maneira de conduzir determinado assunto e o como fazer de cada um, ao ser colocado em jogo, permitiu compreender que é possível a construção de uma maneira própria de proceder do grupo. Aprender a formar-se em Roda precisa levar isso em conta e envolve o exercício de registrar as aprendizagens com o Outro

6.3.2 Exercício de registrar os desafios

Com relação ao trabalho *em e na* Roda que possibilitou aprender a formar-se em Roda, consta no Diário: “Vivenciar um trabalho coletivo em quase todas as etapas é um grande desafio.” (S1I42), porque na opinião do Nilo “Estranhos trabalhando juntos geram um ambiente naturalmente desconfortável.” (N1I19). Aspecto relacionado com o registro “Nos mexemos muito, trocamos de lugar, falamos vários assuntos, brincamos uns com os outros, enfim aos olhos de alguém de fora, um tumulto!” (C1III2). “Muitos comentários e pouco resultado no planejamento.” (N1I14), resultando em “um tempo considerável para definir formatos, planejamento, etc.” (S1I24).

Nessa perspectiva, para Artur “A reunião realizada em roda lembra o olhar no olho, fazer o contraponto, mudar as opiniões depois de uma longa discussão, voltar ao ponto inicial da reflexão... enfim. Acompanhar esse movimento não é fácil, o que não significa que [não] seja importante” (A2I3). Esse colega registra o exercício trabalhoso de acompanhar as discussões e a dificuldade em seguir o movimento da Roda, embora considere importante.

Sobre isso, há os repetidos registros da Salete: “Acho que por isso saímos (eu saio) sempre tão cansados da reunião... muita coisa pra pensar, muito exercício de argumentação [...] muitas aprendizagens de fato!” (S2III4). E de Cris: “Na reunião deste dia, penso que é no exercício do diálogo [que nos tornamos professores nessa Roda] que pressupõe o contraponto, o dissenso e a busca de argumentos para situar nossa aposta nas posições que assumimos” (C2III1). Nesses registros, há referência à intensidade da reunião, considerando o pensar, o argumentar e o aprender. Salete (S2I1) escreveu outra vez sobre esse aspecto:

[...] o que penso é que a vivência aqui é muito intensa, me faz estar em confronto, em diálogo permanente entre o que penso que sei, o que os colegas sabem e manifestam, o que vivemos com os professores... o que penso, sinto, o que os outros pensam, sentem..., a partir do lugar em que estão, que estamos, das trajetórias que até este momento construímos [...].

Considerar e registrar o desgaste com a contrariedade e com a necessidade de buscar argumentos convincentes, assim como a importância da escuta e da acolhida ao outro e aos seus pontos de vista diferentes, torna-se fundamental quando se aposta no potencial formativo de um Diário em Roda. Esses aspectos são muitas vezes desconsiderados quando se pretende trabalhar coletivamente, ou se formar em Roda. Ao serem registrados, indicam que são reconhecidos, ainda que, na maior parte das vezes, precisem ser aprendidos. Escrever sobre isso ajuda a refletir sobre o lugar dos desafios na formação dos professores em Roda. Registrar a vivência intensa inclui registrar o confronto e o diálogo permanente entre os saberes individuais e do grupo e aponta para o reconhecimento de que todos os aspectos envolvidos em um processo em Roda precisam ser compreendidos e explicitados. Faz parte da organização em Roda aspectos difíceis de lidar e que precisam ser superados.

Entretanto, nesse exercício de registrar os desafios, há o contraponto: “A reunião foi agradável como sempre [...] nos divertimos, discutimos e aprendemos como em todas as outras [...] acho que esse é o principal fato a registrar.” (S2III1). O reconhecimento do quanto foi bom estar na Roda devido ao convívio alegre, destacado por Salete estimula e valoriza a presença de cada um. “Mas a seriedade com que resolvemos uma série de aspectos resulta em uma reunião produtiva” (C1III3). O registro da ambiguidade de sentimentos em relação à Roda reforça a complexidade do trabalho coletivo de formação, que poderia ser entendido em um primeiro momento de modo ingênuo como algo fácil. Essas questões possibilitam ampliar a compreensão do aprender a formar-se em Roda pela leitura do Diário, pois indicam a superação de algumas das dificuldades vivenciadas. Ao mesmo tempo, sugerem a possibilidade da superação de registros descritivos, portanto, tornam-se fundamentais em um Diário em Roda.

Com isso, os registros advertem que aprender a formar-se em Roda não é simples, pois exige bastante, exige a construção desse coletivo, a partir das individualidades manifestadas por cada um. A Roda mostrou-se trabalhosa e difícil. As principais dificuldades registradas, com relação ao aprender a formar-se em Roda, apontam para dúvidas, incertezas, pouco resultado no planejamento, reuniões tumultuadas, escasso tempo para as discussões e convivência difícil com a diferença. Aspectos esses inerentes quando são reunidas pessoas com formações e com trajetórias de vida distintas e que partilham suas posturas na Roda.

6.3.3 Exercício de registrar as aprendizagens

Afirma Salete: “partilhando alguns olhares e divergindo em outros aprendemos muito” (S2III3). Entretanto, a despeito das dificuldades explicitadas, o Diário em Roda permite, mediante a leitura dos registros, perceber que partilhar e divergir fazem parte de aprender a formar-se em Roda. As respostas à questão “Como nos tornamos professores nessa Roda?” explicitam as aprendizagens construídas durante o convívio com os colegas e ampliam a compreensão do trabalho coletivo em uma Roda de Formação.

Aldo destaca: “gostei muito da etapa da legislação, pois ignorava por completo toda e qualquer orientação do PROEJA” (A2MI2). Ainda que, na maior parte das vezes, não haja o registro, ao contrário deste, sobre o que foi aprendido, reconhecer e escrever sobre o fato de ter aprendido algo, é essencial para o entendimento do papel do registro na formação de cada um nessa Roda. Ao serem retomados, tais registros possibilitam problematizar o que registrar em um Diário.

O Diário em Roda tornou possível explicitar algumas das aprendizagens: “Penso que nos tornamos professores [...] aprendendo a escutar o outro” (C2I1); “Quando o Lino é tão categórico e eu faço o contraponto, ele me obriga a ter argumentos e buscar estes argumentos construídos ao longo de vinte anos de docência, com certeza me tornará melhor professora” (C2I3); “Saí do encontro [...] com uma sensação de que havia faltado algo. Algo que o Nilo captou bem e encurtou o tempo que eu levaria sozinha para perceber. Ou seja, há no grupo a potencialização do outro” (C2I2). Aprendizagens com todos, pela apreensão de ideias e por que não dizer de dúvidas, anseios e preocupações, os quais passaram de individuais a coletivos. No entanto, estes apontam para a superação dos desafios enfrentados.

“Dialogar com este grupo que, a cada dia, eu respeito mais, me anima e estimula (N2I2). O diálogo entre pedagoga, licenciados e engenheiros instiga muito a todos nós, acima de tudo educadores... e com muito respeito [...]” (S2III2). Registrar que houve diálogo, embora sem explicitar seu conteúdo, contribui para compreender o processo de formação em Roda. Processo dialógico, ampliado pelos registros em um Diário.

Houve ainda o registro sobre o diálogo ocorrido em momentos e lugares distintos. Admite Salete: “As caminhadas com a Alice pela Dr. Nascimento mais do que uma continuação da reunião, são momentos de tentar liberar energia e organizar pensamentos... Reconhecer honesta, humildemente as aprendizagens construídas. São muitas!” (S2I3). A conversa, a discussão coletiva sobre os temas tratados, a formação e ação docente, na Roda,

ou no caminho para casa fizeram parte dos registros do Diário em Roda. Escrever sobre isso mostra o reconhecimento da importância do trabalho coletivo, de aprender a formar-se em Roda e possibilita aos leitores acesso a essa constatação.

Escrever no Diário em Roda que nossos conhecimentos foram (trans)formados na interação com o colega, o cursista, o palestrante, o teórico estudado ou com nós mesmos, por meio das discussões na Roda, reforça a importância de superar o individualismo. Com isso, acentua a necessidade de espaços/tempos para o trabalho coletivo, que incluam, além de conteúdos conceituais, o diálogo, a reflexão, a partilha, a abertura ao Outro e o registro sistemático. Importa considerar que a elaboração do Diário em Roda também se constituiu em um conhecimento (trans)formado com o Outro pelo desafio de aprender a escrever, a ler e a registrar em um espaço compartilhado, a partir de uma experiência coletiva de formação permanente que inclui aprender a formar-se em Roda.

Cada um pode sistematizar seu conhecimento sobre determinado tema, nesse caso, sobre suas próprias aprendizagens. O exercício de registrar as aprendizagens representa um interessante momento para pensar sobre elas, se considerarmos o processo de escrever na perspectiva de Marques (2008) e Galiazzi (2003) como um exercício para pensar.

6.3.4 Exercício de registrar a reflexão

Além das diferentes subcategorias já destacadas, o Diário em Roda se constituiu em um importante espaço para o exercício do registro de reflexões. Sobre isso, um dos colegas escreveu:

[...] percebo que, principalmente nos encontros presenciais, tenho oportunidade de refletir sobre minha formação e ação docente. Na palestra do prof Vilmar, analisando as “lâminas” do ppt refleti sobre o quanto preciso me atualizar, a fim de tentar manter sempre uma ação docente coerente com minha formação (AM2I1).

Rute ao escrever, “[...] comecei a refletir ainda na sala de aula [...] apesar de ter apenas dois alunos e de ser o primeiro dia de aula, acho importante ocupar todo o tempo e valorizar a presença deles.” (R2I1), oportunizou o diálogo com os colegas, consigo mesma, a reflexão e o registro dessa reflexão.

Como expressou Alice: “O Nilo também me fez refletir quando ele disse que agora vai repensar sua prática e saber mais sobre seu aluno. Quanta aprendizagem, não é mesmo

colega!” (AL1III10). E “o Lino também me fez refletir quando diz que [...] a Pedagogia da Autonomia fala de obviedades, pois é, mas tem muito professor que não enxerga isso” (AL1III11). As reflexões decorreram das afirmações de colegas, entretanto, a indicação sobre o que provocou a reflexão não é acompanhada do que foi refletido, indicando a necessidade do registro ser problematizado. Mesmo assim, o Diário em Roda possibilitou o registro da ocorrência de processos reflexivos.

No Diário em Roda, os episódios também apresentam reflexões a respeito de assuntos discutidos. Escreveu Rute:

Falamos sobre as atitudes de um professor novo no colégio, que logo de cara conquistou a antipatia dos demais, e ao que parece da administração da Universidade também. Não me preocupei em tentar justificar seus atos, mas acredito que algum modelo ele teve, e até alguém que o encorajou a apresentar-se dessa forma. Lembrei de uma professora substituta que trabalhou apenas um ano no colégio, seu contrato não foi renovado, pois a direção achava que ela não cumpria adequadamente seus deveres, mas analisando todo o contexto depois, verificou-se que a orientação que ela recebeu da divisão de ensino era contrária aquela estabelecida pela direção, e que talvez por não ter um conhecimento das posturas de cada um dentro do colégio, acabou sendo prejudicada e causou uma má primeira impressão (Episódio 7).

Nesse caso, a abordagem da colega recaiu sobre as atitudes dissonantes de um professor que iniciou a docência no Colégio. Escolher esse fato para relatar demonstra uma inquietude e, ao mesmo tempo, uma intenção: dar um recado ao grupo. Sobretudo, quando a colega registra o que esse episódio a fez refletir:

Estes dois exemplos me fizeram parar para pensar na primeira impressão que tive de alguns alunos neste ano, de como é fácil e quase automático rotular as pessoas, e que não só é necessário estar aberto a enxergar para além da primeira impressão, como devemos estar atentos também a forma como estamos nos mostrando, que imagem queremos que o outro tenha de nós (Episódio 7).

Nesse caso, escrever sobre a reflexão realizada torna-se importante para quem fez o registro, tanto quanto para o leitor. Ressaltar a necessidade de compreender as atitudes dos colegas e, por consequência dos alunos, indica que o Diário em Roda possibilita explicitar reflexões que produziram aprendizagens, a partir das distintas situações vivenciadas. Nesse caso, o exemplo pode servir de alerta para quem ler.

Ainda, o registro de outro episódio aponta para uma importante discussão realizada possibilitar aprender a formar-se em Roda, assim como o registro disso pode desencadear, por meio do diálogo problematizador, a reflexão:

Neste episódio da trama, como nos demais, estávamos reunidos na sala do Lino: Salete, Cris, Rute, Alice, Nilo e Lino, quando começou uma discussão

sobre linguagem. Nilo falou sobre uma certa “seleção natural” que ocorre dentro dos cursos e de peneirar, mas argumentando sempre que não estava defendendo um processo de eliminação, exclusão... Esses comentários desencadearam uma fervorosa discussão entre todo o grupo, tentando demonstrar o quanto a linguagem é política, ideológica, nada neutra, que sempre demarca uma posição e que revela nossas concepções de mundo, de vida, de escola... e o quanto temos que estar atentos a isso, à forma como nos expressamos... O Nilo ficou acuado diante de tantos argumentos autoritários das educadoras que quiseram impor suas idéias naquele momento a ele. E como sempre, nos fez refletir muito, especialmente sobre a nossa postura pouco humilde e bastante impositiva diante do colega (Nos sentíamos cheias de razão!) (Episódio 5, por Salete).

O Diário em Roda contempla, por meio desse episódio intitulado “A Peneira”, um momento de reflexão e de problematização. Mais do que informar o assunto tratado na Roda daquele dia, Salete se posiciona ao explicitar sua visão sobre a linguagem. Conta como nos mostramos autoritárias, ao avaliar posteriormente a situação vivenciada também por ela. Ao escrever sobre o fato e tomar certa distância do ocorrido, acrescenta sua opinião, a partir da reflexão realizada. Mostra uma compreensão de seu papel formativo ao problematizar uma situação. O fato aconteceu, fomos autoritárias sim. Disponibilizar e problematizar essa situação na forma de um episódio, acena para a possibilidade de o Diário em Roda ser um espaço em que, com base na leitura dos registros, cada um possa refletir e (re)significar o ocorrido e com isso rever suas atitudes. E, assim, compreender melhor o formar-se em Roda, que precisa ser construído com base no diálogo, exige respeito e amorosidade, como nos lembra Freire (2007a).

Esse episódio mostra ainda, muito de quem o escreveu. Nesse caso uma professora atuante na formação de professores. Ao se entender formadora, escolhe um tema que traz a possibilidade de cada um repensar sobre as atitudes tomadas diante da situação relatada, em um momento posterior com a problematização do episódio. Esse fragmento possibilita compreender o quanto o discurso, às vezes, é mais fácil que a ação. Enquanto argumentávamos sobre a linguagem ser constitutiva e capaz de desvelar os sujeitos, convencidas disso, falávamos de tal forma, que mostrávamos toda nossa arrogância e nossa maneira deselegante de querer “ganhar uma parada”. A isso Bohm⁷² chama de discussão e não, diálogo. Quando queremos “ganhar” como se fosse em um jogo. Para esse autor, o diálogo pressupõe espaço para ouvir, sem querer convencer ninguém de ideias e questiona: “Se a opinião estiver certa, não há necessidade para tal reação. E se estiver errada, por que deveriam defendê-la?” (BOHM,1989, p.1).

⁷² Sobre Diálogo. Disponível em < <http://www.fiepr.org.br/valores/di%C3%A1logo%20-%20David%20Bohm.pdf>> Acesso em 11 mar. 2010.

Do mesmo modo, a problematização e a reflexão podem ser ampliadas pelo exercício de escrever coletivamente um episódio. Em uma das Rodas, após ouvir o relato de um colega, elaboramos juntos um episódio intitulado “o engenheiro educador”:

O Nilo [...] foi falar com a administração a respeito da atitude de alguns colegas da escola e da direção com relação a forma como as pedagogas estavam sendo tratadas tanto do ponto de vista profissional quanto pessoal. [...] A sua tentativa era resgatar o respeito entre eles, tentando preservar os dois lados. Não sabemos se entenderam, mas acreditamos que puderam refletir sobre os fatos. Se tudo vai mudar não sabemos, mas adoramos o que Nilo nos contou. Sua atitude de educador se revela a cada encontro, a cada crítica e a cada posição sua externada. Ele mesmo reconhece isso e diz algumas frases que merecem ser anotadas: – “Eu não sou só engenheiro, agora sou engenheiro educador” (Episódio 11).

Esse episódio mostra o entendimento do valor desse relato para um Diário que objetivava ser um instrumento de formação em Roda. Mostra ainda, nosso apoio à atitude do colega e a valorização de sua narrativa. Ao se intitular, naquele momento, engenheiro educador o colega faz uma síntese do que já vínhamos conversando ao longo do processo de organização do Curso. Professor, há mais de vinte anos no Colégio, se assume educador a partir da compreensão da sua atuação complexificada por suas reflexões, com base também nas nossas discussões sobre ensino e sobre educação.

O fato protagonizado por ele retoma ainda, o que foi relatado no episódio 09 por Alice: “Relação complexa essa no CTI ‘pedagogas e engenheiros’”. Cada qual com suas razões e métodos tem dificuldade em aceitar e compreender perspectivas diferentes. Assim, como no episódio da Peneira destacado anteriormente, a separação entre a área pedagógica e a área tecnológica é histórica e reforçada pelo predomínio de engenheiros na instituição. Nesse caso, o registro de um engenheiro se assumindo enquanto educador, bem como sua atitude, reforçam a possibilidade de diálogo e da necessária superação de barreiras. E esse fato ser registrado no Diário em Roda torna-se fundamental para uma Roda de Formadores, quando se entende em formação. E aponta como escreveu a minha orientadora no Diário, para a importância do coletivo exercitar a superação em processos de formação docente: “O grupo sai fortalecido onde sua história é de indivíduos não de comunidade.” (MC115).

Na Roda sobre o Diário, a reflexão foi um dos temas tratados:

Mas me pareceu muito claro, eu nunca fiz isso antes, me pareceu que a escrita contribui na formação quando [...] *escrever sobre a prática, que aí eu percebo reflexão*. Eu como professor, penso que nunca refleti sobre o que eu fiz. Eu pensava no que eu ia fazer. Quer dizer, não refletia muito porque tinha feito. Penso que a escrita traz isso, a escrita retorna, remete ao que já foi feito e aí obrigatoriamente existe a reflexão, então aí eu entendo como formação (T - N023. Grifo meu).

Diante disso, o exercício de registrar as reflexões indica uma importante aprendizagem: é possível escrever para refletir, assim como refletir sobre o que se escreveu. Isso potencializa no processo de formação, a compreensão do registro, porque permite a organização das ideias, tanto no momento em que se escreve, quanto em uma leitura posterior. E ainda que as reflexões tenham sido pouco explicitadas, guardam a possibilidade de serem ampliadas pela mediação pedagógica que problematize, em um momento posterior, esses registros.

6.3.5 Exercício de registrar sobre a importância do formar-se em Roda

Com base nos registros, é possível ver que além do Diário em Roda, a própria Roda e com ela o trabalho coletivo foi significado. Alguns integrantes explicitam seu julgamento sobre o trabalho coletivo, a partir do trabalho em Roda. Para Nilo, “Quando o trabalho docente é isolado, puramente técnico, endurece o professor, e o aluno fica parte da estatística, não há individualidade, contextualização. Não há humanização. Pobre professor, pobres alunos” (N2I3). Para esse colega, o trabalho isolado prejudica o ensino, havendo a necessidade da superação do individualismo. Alice complementa essa ideia ao mostrar sua convicção: “Vou terminando este registro duplo com uma certeza que o trabalho coletivo só funciona se os participantes acreditam nisso e querem trabalhar assim” (AL2II2). Registros que apontam para a necessidade de oportunizar espaços/tempos de formação em Roda, pela valorização desse aspecto.

Cabe destacar ainda outra consideração de Nilo: “Nesta roda, ou a gente melhora ou vai embora. Por isso eu continuo” (N2I4). A importância de participar de um processo formativo e de escrever e ler em um Diário em Roda fica evidente para o colega. Também poderá ser para os demais integrantes da Roda. Ao ler esse depoimento, cada formador pode perceber a possibilidade da superação dos medos e anseios iniciais pelo entendimento de que a constituição do grupo ocorre durante o processo, não estando dada *a priori*. É algo a ser buscado por todos e construído coletivamente. Sem dúvida, essa compreensão permitiu a continuidade do trabalho e a busca da superação dos inúmeros desafios, dentre eles, o individualismo.

A análise do Diário em Roda mostra que escrever em um Diário em Roda potencializa processos de formação docente porque possibilita **aprender a formar-se em Roda**. Com base

nos registros do Diário, fica explícito que o entendimento ingênuo de que basta reunir pessoas dispostas ao encontro para tudo fluir bem, é contrariado pela realidade da Roda. Não é simples colocar-se diante de ideias, pensares e fazeres diferentes. Em um espaço formativo no qual a própria formação vincula-se à possibilidade de contribuir na formação do Outro, o estar junto precisa ser redimensionado. As características dos formadores explicitadas apontam para a heterogeneidade do coletivo. Sendo assim, os formadores registraram características do aprender a formar-se em Roda, coletivamente, e de cada um de seus integrantes, bem como algumas reflexões, identificação de limites e dificuldades desse espaço/tempo formativo. Esses aspectos aparecem enumerados, com poucos comentários a respeito, e pouca problematização. Mesmo assim, permitem apreender como o **aprender a formar-se em Roda**, no coletivo foi percebido, exercitado e registrado pelos formadores em formação.

Com isso, diversas aprendizagens acerca de como nos tornamos professores foram possíveis, entre elas a superação de desafios e a reflexão, evidenciando a importância do trabalho conjunto como possibilidade de superar o individualismo. Sobretudo a Roda dos Formadores, cujos encontros em Roda objetivavam ser formativos, ao envolver a construção conjunta de um Curso se apresentou como um desafio inédito. Ao mesmo tempo, a elaboração de um Diário em Roda. Porém, como pode ser apreendido até o momento, desafio inédito-viável (FREIRE, 2005, 2006c), ou seja, uma possibilidade que se mostra factível como o vivenciado nessa Roda de Formação.

6.4 POSSIBILITA APRENDER O SIGNIFICADO DO DIÁRIO EM RODA

A análise das informações produzidas mostra que escrever em um Diário em Roda potencializa processos de formação docente porque possibilita aprender o significado do Diário em Roda. Esse Diário, uma das muitas tarefas realizadas em conjunto, para cada um de nós, que participamos da Roda de Formação, foi significado de maneira diferente. E isso foi construído na dinâmica da Roda e registrado. Com detalhes, o significado da elaboração de um registro sistemático, lido e partilhado por todos, foi destacado no primeiro episódio. No texto intitulado “ninguém ama aquilo que não conhece”, escrevo sobre o encontro com o Diário e reproduzo em itálico as palavras do colega:

[...] vou contar uma coisa... lembram no início quando discutimos sobre o diário? Pois é, naquela época eu achava uma bobagem fazer um diário. Não

via sentido nenhum no registro, mas como a maioria acatou, não quis falar nada. Mas agora quando li o que todos escreveram entendi a importância de registrar no diário e gostei muito de ler. É possível identificar cada um pela escrita e agora que nos conhecemos mais, fica muito mais fácil entender alguns posicionamentos. Sugeri por escrito que cada um se identifique desde o início, pois ao ler, por vezes pensava que era uma, e era outra a pessoa que escrevia... Realmente esse grupo é ótimo! (Episódio 1).

Nesse episódio, Nilo se refere à sua aprendizagem com a escrita e mostra a superação de uma postura anterior. Mostra o entendimento da importância de registrar, com base na leitura do Diário e a compreensão de que o registro permite, em uma leitura posterior, conhecer os colegas e entender seus posicionamentos. Indica a mudança de significado do Diário com o tempo, pois estávamos no terceiro momento do Diário e já vínhamos vivenciando o exercício de escrever. Ao final, registro também minha mudança de compreensão:

Isso fez que eu refletisse também sobre a importância do Diário para além de seu papel burocrático. Estou mais acostumada com o diário, mas talvez entendesse a necessidade do registro para organizar os detalhes do curso e talvez menos para refletir sobre o que aconteceu no momento da escrita. Assim esse episódio me fez pensar e reafirmar o papel da escrita e a importância do outro, na mediação, potencializando nossas reflexões e aprendizagens (Episódio 1).

Fica evidente que o significado do Diário em Roda não estava dado *a priori*. Foi construído no percurso trilhado pela elaboração e leitura dos registros. Diante disso, cada um entendeu e significou o Diário ao seu modo e complexificou essa compreensão. Ainda registrou em diferentes momentos essa compreensão.

A partir da Roda de discussão sobre o Diário, foi possível compreender melhor o significado do Diário para o grupo de formadores. Para Nilo, “o diário é pessoal, independentemente de ser compartilhado na Roda e [...] carregado de emoção, de sentimento e essa subjetividade só compreende quem vivenciou” (T - N011, 017), precisa ser entendido “como formação, como reflexão, para quem escreve o diário e que traz consigo uma ideia de pertencimento” e permite um exercício de “autoria, autenticidade ao falar das suas coisas” (T - N 014, 012, 008). Como reconhece Lino: “foi legal porque eu estava muito tempo sem escrever”. Isso indica a possibilidade do Diário em Roda, desencadear um processo de registro. Porém, com atenção porque, como adverte Nilo: “não pode escrever qualquer coisa” (T - N 007). Logo, escolher as palavras e ter cuidado com as expressões, potencializa a aprendizagem da escrita quando cada um busca superar a descrição de fatos e acontecimentos.

Segundo Rute, no Diário: “Podia registrar, expressar, parar um pouco para registrar o que estava sendo feito, o que estava sentindo” (T - R011). Ideia seguida por Lino: “para quem

é professor, acho fundamental para relatar o que está fazendo” (T - L012). Artur amplia essa compreensão: “De tanto que escrevi, penso que colocar a palavra no papel, trazer na memória o vivido é um bom aprendizado para que eu possa cada vez expressar melhor o pensamento e sistematizá-lo.” (A2III1). Diante disso, o Diário significa um espaço de registro das ações, dos sentimentos e para além do guardar informações, permite a sistematização do pensamento. Aspectos considerados importantes para os professores, independentemente de participarem dessa Roda dos Formadores.

A apropriação tanto da compreensão do processo de escrever, quanto do significado do Diário em Roda, ocorreu à medida que foram vivenciados e também registrados pelo grupo. Além de escrever sobre o significado do Diário em si, há referências com relação à leitura. “Adorei ler os escritos dos colegas.” (SII3a; C1IV12); “Ler e reler a contribuição de cada um no diário é muito bom!” (C1IV11). Na Roda que discutiu o Diário, Rute também aborda a leitura (T - R007, 013, 004) ao manifestar-se: “a gente gostaria de em um certo momento de ler todo o diário, mas já não tinha condições. Éramos muitos escrevendo.” E destaca: “naquela pressa, escrevia, lia alguma coisa, não conseguia ler tudo”.

Tais aspectos incluem manifestações de apreço pelo Diário, se apresentam de modo descritivo e registram o sentimento de quem escreveu, porém não explicitam as razões nem dos sentimentos, nem dos registros. Mesmo assim, evidenciam que o Diário em Roda teve um significado para os professores da Roda. “A gente tava com medo do que ia vir ali [...], acho que foi um pouco de receio no início” (T - R004). Desse modo, o receio e o medo inicial se contrapõem à vontade de ficar mais tempo com o Diário.

Nesse caso, o reconhecimento da importância do Diário não impede a dificuldade de expressá-la. Rute admite estar “sem clareza para dizer da importância do Diário” (T - R017). Já Salete afirma: “não consigo separar a escrita do Diário com o estar em Roda” (T - S010). A formação em Roda e a elaboração do Diário foram processos imbricados: ao mesmo tempo em que a Roda produziu o Diário, foi produzida por ele.

O Diário, valorizado como modo de registro sistemático para a Roda, teve sua compreensão ampliada para além do espaço/tempo de formação vivenciado. Com base nessas considerações, a apropriação do significado do registro e do Diário em Roda para cada um, para ser traduzido em palavras, necessita também de um processo de mediação e requer tempo.

Em síntese, **o significado do Diário em Roda** foi construído pela Roda no exercício de sua elaboração, no qual foi possível aprender sobre seu valor formativo. Aprendizagem realizada pelo exercício de escrever, do qual emergiu a leitura que ampliou a compreensão do

significado do Diário como um dispositivo formativo. Nesse sentido, há o entendimento do Diário como um espaço/tempo de registro e, compreendida sua intencionalidade: proporcionar o exercício de escrever e sistematizar o pensamento. A ideia construída de que o Diário oportunizou além dos registros das ações, a reflexão, ou ainda o registro dos sentimentos, indica o entendimento do Diário como uma possibilidade de retomar as ações realizadas. Houve a percepção da importância do Diário como uma possibilidade de compreender alguns posicionamentos pela leitura dos registros que “dizem muito de quem escreveu”, bem como a própria compreensão do seu significado naquele momento. Com isso, a análise do Diário em Roda mostra que escrever em um Diário em Roda potencializa processos de formação docente porque possibilita aprender e compreender o significado do registro e do Diário em Roda.

Enfim, **escrever em um Diário em Roda potencializa processos de formação docente** porque **possibilita aprender a elaboração do Diário em Roda** por meio do exercício de elaboração de cartas ou de outros modos de registrar, como os episódios. A escrita de cartas implica em considerar os interlocutores que conhecidos, possibilitam o exercício de falar e si pela adoção de um tom intimista aos registros. Além disso, a elaboração do Diário em Roda proporciona exercitar uma escrita mais criativa e menos descritiva por meio de episódios, que assim como os demais registros possibilitam a compreensão do processo de escrever, fundamental na formação de professores. Fundamental para que os professores consigam perceber a importância de teorizar sobre a prática, ao refletir sobre ela e assumirem a autoria dos seus saberes pedagógicos.

Permite também **aprender a escolha do que registrar, como o planejamento e a ação da Roda**, considerando o exercício de registro virtual na Plataforma *Moodle*, o planejamento dos encontros presenciais, os temas discutidos e a avaliação. Ou seja, possibilita compreender o registro como possibilidade de retomar informações sobre o planejamento e a ação desenvolvida, para que em Roda possam ser lidas e problematizadas.

Possibilita aprender sobre o formar-se em Roda ao considerar e registrar as características dos integrantes da Roda, os desafios, as aprendizagens, as reflexões realizadas individual ou coletivamente e por consequência a importância do formar-se em Roda. Processo que implica o exercício de superação de desafios que envolvem aprender a lidar com a heterogeneidade de posturas e a necessidade de aprender a partilha, a escuta e o diálogo.

Por fim, **possibilita aprender sobre o significado do Diário em Roda** para a formação de professores e com isso a importância do exercício do registro não apenas para guardar informações, mas para possibilitar e exercitar a reflexão e o conhecimento de si e dos Outros.

7 MOMENTO DE ANUNCIAR

*O grande problema do educador
[...] é reconhecer os limites que sua prática
impõe. É perceber que o seu resultado não é
individual, é social e se dá na prática social de
que ele faz parte. É reconhecer que a educação,
não sendo a chave, a alavanca da transformação
social, assim como tanto se vem afirmando, é,
porém, indispensável à transformação social.*
Paulo Freire

Neste momento, a Roda dá uma breve parada. A pesquisa também. Nessa parada, ao olhar para o percurso transcorrido, é possível tecer algumas considerações. O que a Roda imprimiu ao rodar, o que ela provocou e o que foi possível aprender desse movimento. E é disso que trato a seguir. De uma retomada a uma síntese dos principais argumentos construídos no decorrer da pesquisa realizada para um anúncio de algumas proposições. Como a Tese, a investigação e a formação de professores foram processos em movimento. E esse movimento anuncia sua continuidade, depois dessa parada.

A formação permanente de professores no âmbito do PROEJA, deu-se num processo em Roda: A Roda dos Formadores. Esse modo de formar-se ao formar ao ser concebido como uma re(invenção) dos Círculos de Cultura rompeu com posturas individualistas. Promoveu a construção coletiva de aprendizagens sobre ser professor do PROEJA pela partilha, pelo diálogo, pela reflexão, pela cooperação, pela amorosidade, pela superação dos conflitos. Notadamente pela elaboração de um Diário em Roda que possibilitou a aprendizagem do registro, por meio do qual foi possível exercitar o processo da escrita e leitura.

O Diário em Roda produziu a Roda e esta produziu o Diário, que dentre as múltiplas possibilidades de se praticar a formação permanente de professores, constituiu-se como um dispositivo de formação inédito-viável (FREIRE, 2005, 2006c) para a formação permanente num coletivo. Os registros no Diário em Roda, evidenciam os diferentes aspectos presentes nesse espaço/tempo de formação. Dentre esses, destaca-se o formar-se ao formar. Na Roda dos Formadores, nos constituímos formadores em formação com tudo o que acarreta o trabalho coletivo: respeito mútuo, avanços, recuos, dúvidas, angústias, partilhas, diálogos, confrontos, negociações, cooperação, escuta, silêncios e ausências.

O Diário em Roda narra nossa história de formação. Formação num fazer compartilhado na organização e execução do Curso Encontros Dialógicos com o PROEJA. Desse modo, partilhamos a escrita e a preparação das atividades do Curso. Assim, colocamos em jogo nossas crenças, nossas teorias e nosso ser professor. Cada um se assumiu formador

com base em suas individualidades, que se imbricavam traduzidas num modo de ser, num jeito de formar singular.

Nessa Roda de Formação, foi importante assumir alguns pressupostos. Primeiro, com relação à compreensão da formação permanente de professores como um processo inalienável à docência. Esse pressuposto encontra em Freire guarida ao considerar o ser humano em constante busca pela consciência de sua inconclusão e de sua incompletude.

Também a compreensão de que o questionamento das relações sociais, impulsionada pelas discussões em torno da Educação Ambiental, é importante ser trazido para o contexto de formação docente. Sobretudo, em instituições em que o individualismo, do mesmo modo como as relações são estabelecidas atualmente na nossa sociedade, é repetido num *continuum*. Nessa perspectiva, a ideia de que a formação precisa ocorrer em tempos e espaços coletivos, resgatou os Círculos de Cultura, uma importante contribuição de Freire para a educação. Resgatou e (re)inventou esse modo de formar e ao redimensionar as Rodas, a partir de Warschauer (2001, 2002) possibilitou a compreensão das Rodas de Formação Permanente de professores, como um espaço/tempo formativo a ser desenvolvido na escola. Rodas que podem ainda ser ampliadas para as Rodas de Formação em Rede (SOUZA, 2010).

Nessa Roda de Formação, o exercício do registro em um Diário em Roda torna-se essencial para que os encontros possam contribuir para a complexificação dos saberes docentes. Assim, a escrita em Roda em um Diário potencializa a formação dos professores porque permite aprender e explicitar as aprendizagens construídas coletivamente. Essas aprendizagens incluem: aprender a elaborar o Diário por meio de cartas, descrições ou episódios; aprender o que registrar sobre as ações e planejamento da Roda; aprender a registrar sobre o aprender a formar-se em Roda como modo de valorizar a participação de cada um e a superação dos inúmeros desafios. Desafios que se apresentam quando se põem em jogo crenças, posturas e formações pessoais e acadêmicas em que a heterogeneidade precisa ser entendida como essencial para efetivar o diálogo e com ele o exercício de escutar e de falar e a busca de argumentos para os debates e ainda aprender o significado do Diário em Roda.

Outro argumento importante é sobre a necessidade de mediação do Diário em Roda que necessita retornar para a Roda, a fim de que seja lido e problematizado. E com isso possibilitar que os registros, ao serem melhor compreendidos, complexifiquem os conhecimentos dos integrantes da Roda.

Além disso, é importante que no movimento da Roda, o Diário seja investigado para ser construído com base nas aprendizagens dos envolvidos em uma Roda de Formação.

Assim, este precisa ser encarado como dispositivo formativo e de investigação. Perspectivas fundamentais para que possa subsidiar a formação e, ao mesmo tempo, essa formação o subsidie ao agregar questões, reflexões que contribuam para complexificar o ser professor dos participantes da Roda de Formação e o próprio Diário em Roda enquanto dispositivo formativo.

Ao longo desta etapa da minha formação, com esta pesquisa, reafirmei alguns dos pressupostos construídos ao longo de mais de vinte anos de docência, assim como construí no coletivo, na partilha, no diálogo, na escuta, nas incertezas, novos referenciais sobre a docência e complexifiquei outros. Nestes se inclui o valor do registro não apenas para possibilitar o resgate das situações vividas, mas como possibilidade de refletir sobre o vivido. Também a importância da escrita como processo a ser aprendido, estimulado como indispensável para “pensar”, bem como para registrar o pensado.

Com a Roda de Formadores, aprendi o significado de uma educação libertadora, a partir da problematização da realidade com vistas a transformação em uma instância individual, rumo ao coletivo. Com essa pesquisa, reafirmo minha convicção de que a formação precisa envolver uma ação *com* os sujeitos e não *para* ou *sobre* eles. Assim com a participação em uma investigação construída no processo, descobri que o pesquisador também forma-se ao pesquisar. Em especial quando assume a Pesquisa na perspectiva da Pesquisa Ação Participante. Do mesmo modo, os sujeitos quando participam de uma pesquisa que envolve uma ação partilhada e realizada com os indivíduos e não sobre eles.

A partir dessa pesquisa, pude perceber ainda, o entendimento de que o Diário em Roda se constitui num elemento importante para a formação dos professores, assim como para a constituição de educadores ambientais, quando possibilita por meio do registro, aprendizagens sobre o aprender a formar-se em Roda, sobre a escrita, sobre o conhecer-se e conhecer o Outro num processo partilhado na perspectiva do formar-se ao formar. E que a elaboração de episódios, ao destacar o “que me aconteceu”, pode, ao ser problematizado em Roda, ampliar o significado e o sentido da formação de cada professor para si e para seus colegas. Além disso, consciente da minha inconclusão e incompletude, aprendi que estar com o Outro em processos coletivos e partilhados de formação, possibilita compreender melhor o processo educativo e a própria formação.

Por fim, talvez nem devesse trazer mais nenhuma citação, mas ao me assumir como autora, ousou e corro mais um risco, de ser mal interpretada por estar descumprindo uma regra. Todavia, o que gostaria de dizer neste momento foi dito antes. Então, como me apropriar das palavras de um educador que esteve comigo nesta Tese, me emprestando seus escritos para

que eu conseguisse, com mais clareza, explicitar as minhas ideias? Por isso, escolho citar uma ideia com a qual compartilho e que encontrei na obra de Freire (2001b, p.171. Grifo do autor), *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*, lida enquanto finalizava a Tese:

Eu queria, portanto, deixar aqui para vocês também uma alma cheia de esperança. Para mim, sem esperança não há como sequer começar a pensar em educação. Inclusive, as matrizes da esperança são matrizes da própria *educabilidade* do ser, do ser humano. Não é possível ser um ser indeterminado, como nós somos, conscientes dessa inconclusão, sem buscar. E a educação é esse movimento de busca, essa procura permanente.

E é com esse excerto que encerro. E ao encerrar, reafirmo a convicção de que esse movimento de busca referida pelo autor pode (e precisa) ser potencializado em Rodas de Formação Permanente de Professores. Sobretudo, quando o registro é assumido por meio da elaboração de um Diário em Roda, mediado também em Roda.

Assim, tenho esperança, a partir das minhas experiências, de que a formação permanente de professores e educadores ambientais seja concretizada em Rodas de Formação. Rodas em que cada professor, cada educador, ao se entender como autor de saberes pedagógicos possa, com os Outros, teorizar sobre educação a partir do registro, da reflexão e da investigação sobre a própria prática num processo partilhado e mediado por seus pares. Dessa forma, ao vivenciar uma possibilidade formativa em Roda, os professores possam perceber a importância e a necessidade de romper com modelos de formação hierárquicos, transmissivos, individualistas e competitivos. E com isso possam vislumbrar espaços/tempos de partilha, de cooperação, de valorização do Outro que redimensionem as relações entre a sociedade e a natureza como propõe a Educação Ambiental ao problematizar o modelo societário atual.

Agora sim, é hora de parar. Uma parada que não significa estagnação. A Roda de Formação vai continuar rodando em outros contextos, atuando em uma perspectiva de formar-se ao formar, de ação e de investigação. Recriou-se em outra dimensão – a Roda da Licenciatura – agora, para tratar da formação permanente de professores já atuantes, em um curso em nível de licenciatura no Campus Rio Grande do IFRS.

8 REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo. Mediação (pedagógica). In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 258-259.

ALMEIDA, Benedita. **A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras**: práticas de autoria. 2007. 251f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; STRECK, Danilo Romeu. Palavra/Palavração. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 299-300.

ARAÚJO, Clarissa Martins de; SILVA, Everson Melquíades da. Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p.326-330, set./dez. 2009.

ARAÚJO, Elaine Sampaio; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Contribuições da teoria histórico-cultural à pesquisa qualitativa sobre formação docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em Educação**: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 75-102.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa**: o estudante universitário e seu processo formativo. Brasília: Liberlivro, 2010. 103 p.

BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos**: currículo e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 142 p.

_____. **Formação de Professores para educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006. 108 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003. 318 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de Cultura In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 76-78.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante: a partilha do saber**. São Paulo: Ideias & Letras, 2006. 295 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. **Documento base. Educação profissional técnica de nível médio/ensino médio**. Brasília, ago. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec>> Acesso em: 9 maio 2008.

BRONER, Ester Maria. A escrita de diários no processo de formação profissional. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. Campinas, SP: Alínea, 2007. p. 303-321.

CANÁRIO, Rui. Prefácio. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. Campinas, SP: Alínea, 2007. p. 11-16.

CASALI, Alipio. O legado de Paulo Freire para a pesquisa (auto)biográfica. In: PASSEGG, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 25-44.

CÔCO, Valdete. **A dimensão formadora das práticas de escrita dos professores**. 2006. 262 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006. Disponível em: <www.bdtd.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=890> Acesso em: 05 abr. 2010.

COLELLO, Sílvia Maria Gasparian. **A escola que (NÃO) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 286 p.

COUSIN, Cláudia da Silva. **Trilhas e itinerários da educação ambiental nos trabalhos de campo de uma comunidade de aprendizagem**. 2004. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental), Fundação Universidade do Rio Grande – FURG, Rio Grande.

FERREIRA, Claudia Roberta. Uma experiência de produção coletiva de textos. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. Campinas, SP: Alínea, 2007. p. 217-230.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a. 206 p.

_____. **Mediação pedagógica na sala de aula.** 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005b. 176 p.

FRANCO, Maria Amelia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 3, n. 31, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 144 p.

_____. **A Importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 49 ed. São Paulo: Cortez, 2008a. 87 p.

_____. **À sombra desta mangueira.** 8. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006a. 120 p.

_____. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. Organização e Notas: Ana Maria Araújo Freire. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2003. 333 p.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 29. ed. Introdução de Francisco C. Weffort. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b. 150 p.

_____. **Educação e mudança.** 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008b. 79 p.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007a. 148 p.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006c. 245 p.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000. 134 p.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Ed. UNESP, 2001. 300 p.

_____. **Política e educação:** ensaios. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007b. 121 p.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 18. ed. São Paulo: Olho D'água, 2007c. 127 p.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 224 p.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. **Aprendendo com a própria história I.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 160 p.

_____. **Aprendendo com a própria história II.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 149 p.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando:** conversas sobre educação e mudança social. Organizado por Brenda Bell, John Gaventa e John Peters; Tradução de Vera Lúcia Mello Josceline. Notas de Ana Maria Araújo Freire. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 229 p.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de *et al.* O diário de registros na relação orientadora-orientandas. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL, 8., 2010, Londrina. **Anais do Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul – Anped Sul.** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2010. CD-ROM.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Ensinar e aprender. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (org.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 149-152.

_____. Diário de aula na graduação: saberes e dilemas da experiência de ensinar-aprender-pesquisar no ensino superior. In: ARAÚJO, Maria Inês Oliveira; SOARES, Maria José Nascimento; ANDRADE, Djalma (org.). **Desafios da formação de professores para o século XXI:** a construção do novo olhar sobre a prática docente. São Cristóvão: Ed. UFS, 2009. p. 115-125.

_____. Diário de Aula. In: GRILLO, Marlene Corroero *et al.* **A gestão da aula universitária na PUCRS.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008a. p. 119-130.

_____. **Pedagogia da conscientização:** um legado de Paulo Freire à formação de professores. 3.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 250 p.

_____. Registro. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (org.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b. p. 362-363.

FUJIKAWA, Mônica M. A escrita como pretexto de reflexão da prática pedagógica e como estratégia de intervenção na formação de professores. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. Campinas, SP: Alínea, 2007. p. 234-244.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2009. 272 p.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. 288 p.

GALIAZZI, Maria do Carmo; GONÇALVES, Fábio Peres; LINDEMANN, Renata Hernandez. La investigación en clase sobre los significados de ser profesor. **Investigación en la Escuela**, 2002. v.47, p. 95-104.

GALIAZZI, Maria do Carmo; LINDEMANN, Renata Hernandez. O diário de estágio: da reflexão pela escrita para a aprendizagem sobre ser professor. **Olhar de professor**, 2003, v.6, n.1, p. 135-150.

GALIAZZI, Maria do Carmo; SCHMIDT, Elisabeth Brandão. CEAMECIM – comunidades aprendentes em Educação Ambiental, Ciências e Matemática. **Ambiente & Educação**, 2009, v.14, n.2, p. 155-162.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Introdução. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 07-24.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008. 264 p.

GONÇALVES, Fábio Peres *et al.* O diário de aula coletivo no estágio da Licenciatura em Química: dilemas e seus enfrentamentos. In: **Encontro Nacional de Ensino de Química**, 14, 2008. Resumos... Curitiba, PR: Ed. UFPR. p. 362-363.

GONÇALVES, Fábio Peres; LINDEMANN, Renata Hernandez; GALIAZZI, Maria do Carmo. O diário de aula coletivo na formação de professores de ciências: reflexões à luz de uma perspectiva sociocultural. In: GALIAZZI, Maria do Carmo *et al.* **Construção curricular em rede na educação em ciências: uma aposta de pesquisa na sala de aula**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 225-242.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 27. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008. 157p.

KLEIN, Remi. Escrever/escrita. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 168-170.

LIBERALI, Fernanda. **O diário como ferramenta para reflexão crítica**. 1999. 166 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

LIMA, Cleiva Aguiar de. **Vivências, experiências de ambientalização**: repensar o ensino médio pelo viés da educação ambiental. 2004. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental), Fundação Universidade do Rio Grande – FURG, Rio Grande.

LIMA, Cleiva Aguiar de; FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Por uma educação libertadora na escola e na universidade**. Trabalho apresentado no 8º Fórum de Leituras de Paulo Freire, 2006. Disponível em <<http://www.ufpel.edu.br/fae/paulofreire/novo/>> Acesso em: 16 mar. 2009.

LOUREIRO, Carlos Frederico. Educar, participar e transformar em educação ambiental. **Revista brasileira de educação ambiental**. Brasília, n. 0, p. 13-20, nov. 2004a.

_____. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004b. 150 p.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras**: introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 263 p.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v.1, n.1, (jun. 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Petrópolis,RJ: Vozes, 2008. 154 p.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003. 194 p.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. 224 p.

MORAES, Roque; RAMOS, Maurivan Günter; GALIAZZI, Maria do Carmo. A epistemologia do aprender no educar pela pesquisa em ciências: alguns pressupostos teóricos. In: MORAES, Roque; MANCUSO, Ronaldo (Orgs). **Educação em ciências: produção de currículos e formação de professores**. Ijuí: Ed.Unijuí, 2004. p. 85 – 108

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. 95 p.

OGLIARI, Cassiano Roberto Nascimento. **Concepção de formação inicial de professores para a educação profissional de nível médio: um aspecto da história da educação no estado do Paraná**. 2006. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR.

PECOITS, Sariane da Silva. **Querido diário? um estudo sobre registro e formação de professores**. 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/18388>>. Acesso em: 01 abr. 2010.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lic_ept.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008. v. 2. 144 p.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro e FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. 198 p.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. Campinas, SP: Alínea, 2007. 362 p.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tradução de Constança Marcondes César. Campinas, SP: Papyrus, 1994. Tomo I.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Tradução: Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 224 p.

SOUZA, Moacir Langoni. **Histórias de Constituição e Ambientalização de Professores de Química em Rodas de Formação em Rede**: Colcha de Retalhos tecida em partilhas (d)e narrativas. 2010. 182f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2010.

STRECK, Danilo Romeu. **Correntes pedagógicas**: uma abordagem interdisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 167 p.

_____. Pesquisar é pronunciar o mundo: notas sobre método e metodologia. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante**: o saber da partilha. São Paulo: Ideias & Letras, 2006. p. 259-276.

_____. Rigoriedade. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 269-371.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 132 p.

TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo com Paulo Freire**. Tradução de Mônica Mattar Oliva. São Paulo: Loyola, 1979. 86 p.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 3, n. 31, p.443-466, set./dez. 2005.

TROMBETTA, Sérgio; TROMBETTA, Luis Carlos. Inacabamento. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 228-229.

VIEIRA, Adriano. Cartas Pedagógicas. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 362-363.

WARSCHAER, Cecília. **A Roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. 235 p.

_____. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 378 p.

ZABALZA, Miguel Antônio. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. 160 p.

ZITKOSKI, Jaime. A pedagogia freireana e suas bases filosóficas. In: SILVEIRA, Fabiane Tejada da; GHIGGI, Gomercindo; PITANO, Sandro de Castro (org.) **Leituras de Paulo Freire**: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo. Pelotas: Seiva Publicações, 2007. p. 229-248.

_____. Ser mais. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 380-381.

ANEXO

Anexo - Diário em Roda em CD-R⁷³

⁷³ Consta ainda no CD-R a Tese em PDF