



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Claudia de Jesus Tietsche Reis

Re-união docente:

uma narrativa de partilhas pedagógicas circulares
como ação participativa de formação continuada

Florianópolis

2023

Claudia de Jesus Tietsche Reis

Re-união docente:

uma narrativa de partilhas pedagógicas circulares
como ação participativa de formação continuada

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Tietsche Reis, Claudia de Jesus
Re-união docente : uma narrativa de partilhas
pedagógicas circulares como ação participativa de formação
continuada / Claudia de Jesus Tietsche Reis ;
orientadora, Gilka Elvira Ponzi Girardello, 2023.
204 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Reunião docente. 3. Formação continuada
de professores. 4. Compartilhamento narrativo. 5. Prática
pedagógica. I. Girardello, Gilka Elvira Ponzi. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Educação. III. Título.

Claudia de Jesus Tietsche Reis

Re-união docente:

uma narrativa de partilhas pedagógicas circulares como ação participativa de formação continuada

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em doze de dezembro de dois mil e vinte dois, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Ana Paula Caetano, Dra.

Universidade de Lisboa – Examinadora Externa

Profa. Maria Antônia Ramos de Azevedo, Dra.

Universidade Estadual Paulista – Examinadora Externa

Profa. Roseli Zen Cerny, Dra.

Universidade Federal de Santa Catarina – Examinadora

Prof. Rogério Santos Pereira, Dr.

Universidade Federal de Santa Catarina – Examinador

Profa. Lídia Miranda Coutinho, Dra.

Faculdade Municipal de Palhoça – Examinadora Suplente

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Profa. Gilka Elvira Ponzi Girardello, Dra.

Orientadora

Florianópolis, 2023.

GEOMETRIA NARRATIVA

Círculo 1. AGRADECIMENTOS	06
Círculo 2. RESUMO	08
Círculo 3. ABSTRACT	09
Círculo 4. LISTA DE FIGURAS	10
Círculo 5. LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	12
Círculo 6. RECADINHO ÀS LEITORAS E AOS LEITORES	14
Círculo 7. PREFÁCIO	19
ROSÁCEA I – A REUNIÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS	24
Círculo 8. Reunião pré-histórica.....	25
Círculo 9. Reunião na história.....	28
Círculo 10. Revoluções e reunião.....	31
Círculo 11. Pandêmicas reuniões.....	34
Círculo 12. Reunião na legislação.....	37
Círculo 13. Reunião de professores/as aos olhos de quatro gestoras inspiradoras.....	41
Círculo 14. Professores/as em re-união: uma convergência das diferenças.....	47
ROSÁCEA II – A NARRATIVA E SEUS DESVELAMENTOS	50
Círculo 15. Origens da narrativa... Narrativa original?.....	51
Círculo 16. Enraizando a narrativa.....	54
Círculo 17. Sobrevivência da narrativa, narrativa existencial.....	62
Círculo 18. Notícia e narrativa no contexto da pandemia.....	65
Círculo 19. A professora narradora.....	68
Círculo 20. Narrativa como metodologia de pesquisa.....	71
Círculo 21. Narrativa para re-união: em busca de uma clareira docente.....	74
ROSÁCEA III – A PRÁTICA PEDAGÓGICA E SUAS VIVÊNCIAS	79
Círculo 22. Início de um caminho pedagógico.....	80
Círculo 23. Praticando pedagogia no Brasil.....	83
Círculo 24. Paulo Freire e suas contribuições para a prática pedagógica.....	88
Círculo 25. A prática pedagógica na pandemia: a virtualidade do encontro.....	92
Círculo 26. Roda de conversa assíncrona: como promover diálogo em um Círculo de Cultura imaginário?.....	95
Círculo 27. Pontos de fuga: a narrativa como prática pedagógica e instrumento de compartilhamento da própria prática.....	98
Círculo 28. Relato da experiência de um grupo focal assíncrono: uma narrativa colaborativa.....	101
ROSÁCEA IV – A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS EXPERIÊNCIAS	108
Círculo 29. Entre compassos e cores: a feitura de uma rosácea em terras lusitanas.....	109
Círculo 30. Breve histórico da formação de professores.....	112
Círculo 31. A formação continuada docente: para além da sobrevivente.....	116
Círculo 32. Formação continuada na pandemia.....	119
Círculo 33. Comunidades de Aprendizagem: um tecer de redes de apoio comunicáveis.....	122
Círculo 34. Amendoeiras em flor: relato da experiência em um grupo de estudos de Comunidades de Aprendizagem Transformativa para a Inclusão Educativa (CATIE).....	124
Círculo 35. Margaridas em mantos verdes: uma experiência vivenciada no Grupo de Estudos em Processos Participativos e Artísticos em Investigação e Educação (GEPPAIE).....	128

ROSÁCEA V – POSSÍVEIS CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO COLABORATIVA DE UMA COMUNIDADE NARRATIVA DE APRENDIZAGEM EM PROCESSO DE RE-UNIÃO DOCENTE.....	132
Círculo 36. Uma narrativa de prática pedagógica de uma professora em reunião docente.....	133
Círculo 37. Catavento: o caminho do processo narrativo do passivo para o propositivo, ao perpassar o receptivo e reativo.....	139
Círculo 38. Heptagrama circular: a reunião como a convergência dos sete processos vitais..	143
Círculo 39. O Bem Viver e os doze sentidos: a formação de uma comunidade narrativa frutífera.....	149
Círculo 40. Os sete princípios dialógicos como a pluralização da partilha narrativa.....	158
Círculo 41. Rosa dos ventos: a interpretação humana do sopro da natureza.....	164
Círculo 42. A conclusão vem sempre acompanhada de uma reticência.....	168
ROSÁCEA VI – FRAGMENTOS NARRATIVOS DE UM PROCESSO DE DOUTORAMENTO.....	175
ROSÁCEA VII – UMA NARRATIVA IMAGÉTICA.....	180
REFERÊNCIAS.....	193

AGRADECIMENTOS

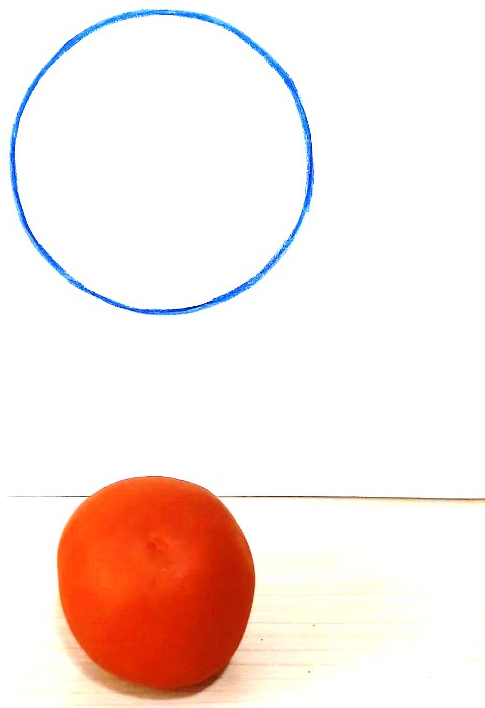


Figura 1 – Projetando uma teoria artesanal: gratidão ao entorno no todo universal (argila, compasso e lápis aquarelado)

Em especial aos meus filhos, Enzo e Elana, inspirações em minha vida; ao meu companheiro Dinho, engrenagem essencial para que tudo caminhe; aos meus pais: João Bosco e Maria Josefina, que me deram asas para sonhar; e toda a família, amigos/as, alunos/as e ex-alunos/as que alicerçam uma fortaleza fraterna de amor.

Continuo o agradecimento com a pessoa mais generosa, competente e ética que conheci, professora Gilka Girardello, principal referência para que essa experiência fosse possível. Outra inspiração de força, coragem e audácia é a professora Maria Antonia Azevedo, minha orientadora de mestrado, toda a minha admiração por sua paixão e respeito à docência. À professora Rose Cerny e ao professor Rogério Pereira por acreditarem em mim e me apoiarem sempre que precisei. À professora Ana Paula Caetano, minha supervisora no doutorado-sanduíche na Universidade de Lisboa, por seu gentil acolhimento e sua excelência acadêmica.

Às minhas colegas e ao meu colega de ingresso no doutorado: Ana Cristina, Gleice, Ingrid, Karine, Klalter, Machaia, Paula e Vivi, por nos darmos as mãos nos momentos de tempestade.

Às minhas companheiras de grupo de orientação: Lúdia, Sandra, Gigi, Vivi, Paula, Luciana e Elika, pelo olhar carinhoso.

Às professoras gestoras: Elizete Marques, Mara Bastiani, Mônica Wendhausen e Sandra Eckschmidt, que esperançaram essa pesquisa com a força do propósito coletivo.

E a você que está lendo agora, permitindo que essas palavras se vivifiquem a partir de seu olhar e suas experiências.

RESUMO

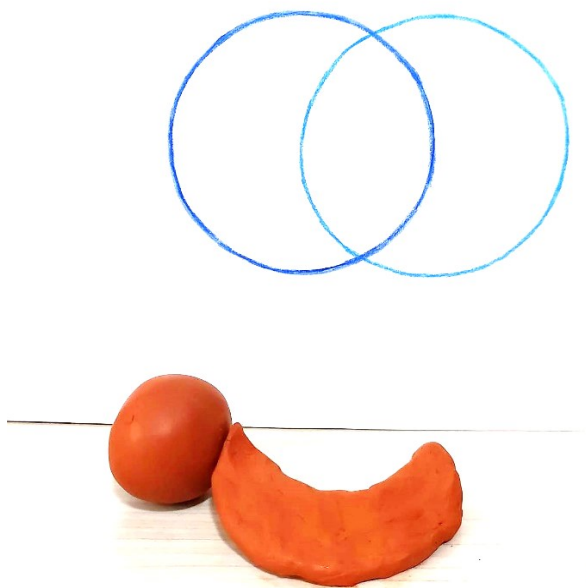


Figura 2 – Projetando uma teoria artesanal: sol e lua (argila, compasso e lápis aquarelado)

A proposta deste trabalho é entender como formação continuada as narrações de práticas pedagógicas docentes em reuniões de professores institucionalizadas. Ao se considerar os desafios que a nova realidade comunicacional traz ao contexto escolar, principalmente em tempos de docência sobrecarregada e desvalorizada, o trabalho originou-se da questão: os espaços-tempo de reunião docente fomentam o desenvolvimento da autonomia profissional e formativa para a prática pedagógica? A pesquisa, baseada na metodologia da Teoria Fundamentada, enraíza-se em ações de quatro professoras gestoras, tendo em comum a valorização dos compartilhamentos entre os pares, com importantes resultados para suas respectivas comunidades escolares. Foram feitas entrevistas semiestruturadas e intensivas com as professoras, e criou-se um grupo focal de discussão virtual, com espaço para compartilhar experiências vividas de forma espontânea, não obrigatória e assíncrona, em uma construção em rede. Seus nomes fictícios foram relacionados com os pilares teóricos da pesquisa: Reunião, Partilha, Formação e Narração. Identificou-se a potência formativa de se conjugar narrativas de experiências escolares, partilhadas em rodas de conversa, como tertúlias pedagógicas que promovem a sensação de pertencimento docente como força motriz para o aprofundamento teórico. A reflexão teórica sobre o processo, apoiada em autores como Paulo Freire, Rudolf Steiner, António Nóvoa, Walter Benjamin, Jerome Bruner e Alberto Acosta, permitiu identificar aspectos favoráveis à dimensão formativa dessa partilha narrativa, de modo a potencializar as reuniões docentes: um interesse genuíno pelo fazer do outro, que molda o próprio fazer e conseqüentemente, modela uma escultura social; a permanente abertura à fala, ao gesto e às singularidades, com liberdade para discordar, opor-se e posicionar-se; e a convergência circular das diferenças, que leve à construção de comunidades narrativas frutíferas. Toda a organização escrita e ilustrativa da tese propõe-se como uma produção narrativa.

Palavras-chave: reunião docente; compartilhamento narrativo; práticas pedagógicas; formação continuada.

ABSTRACT

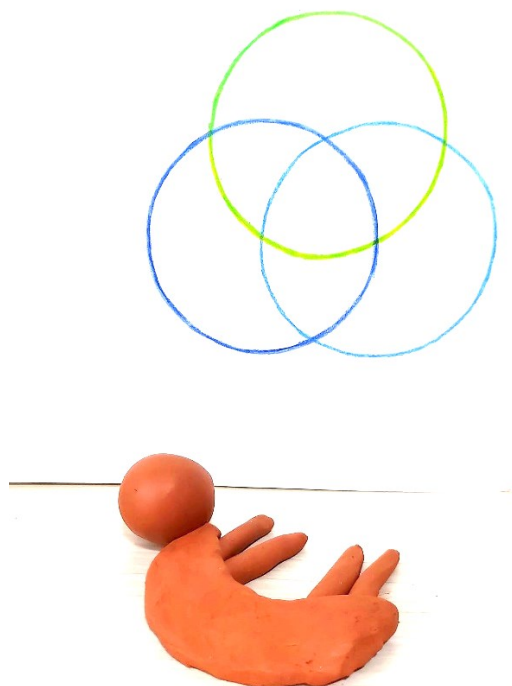


Figura 3 – Projetando uma teoria artesanal: sol, lua e estrelas (argila, compasso e lápis aquarelado)

The purpose of this work is to understand as continuing education the narrations of teaching pedagogical practices in institutionalized teachers' meetings. When considering the challenges that the new communicational reality brings to the school context, especially in times of overburdened and undervalued teaching, the work originated from the question: do the space-time of teachers meetings foster the development of professional and training autonomy for pedagogical practice? The research, based on the Grounded Theory methodology, is rooted in the actions of four teacher managers, having in common the appreciation of sharing between peers, with important results for their respective school communities. Semi-structured and intensive interviews were carried out with the teachers, and a focus group for virtual discussion was created, with space to share experiences lived in a spontaneous, non-mandatory and asynchronous way, in a network construction. Their fictitious names were related to the theoretical pillars of the research: Meeting, Sharing, Training and Narration. The formative power of combining narratives of school experiences was identified, shared in conversation circles, as pedagogical gatherings that promote the feeling of belonging to teachers as a driving force for theoretical deepening. Theoretical reflection on the process, supported by authors such as Paulo Freire, Rudolf Steiner, António Nóvoa, Walter Benjamin, Jerome Bruner and Alberto Acosta, allowed identifying aspects favorable to the formative dimension of this narrative sharing, in order to enhance the teaching meetings: an interest genuine through the doing of the other, which molds one's own doing and, consequently, models a social sculpture; permanent openness to speech, gesture and singularities, with freedom to disagree, oppose and take a stand; and the circular convergence of differences, which leads to the construction of fruitful narrative communities. The entire written and illustrative organization of the thesis is proposed as a narrative production.

Keywords: teacher's meeting; narrative sharing; pedagogical practices; continuing education.

LISTA DE FIGURAS

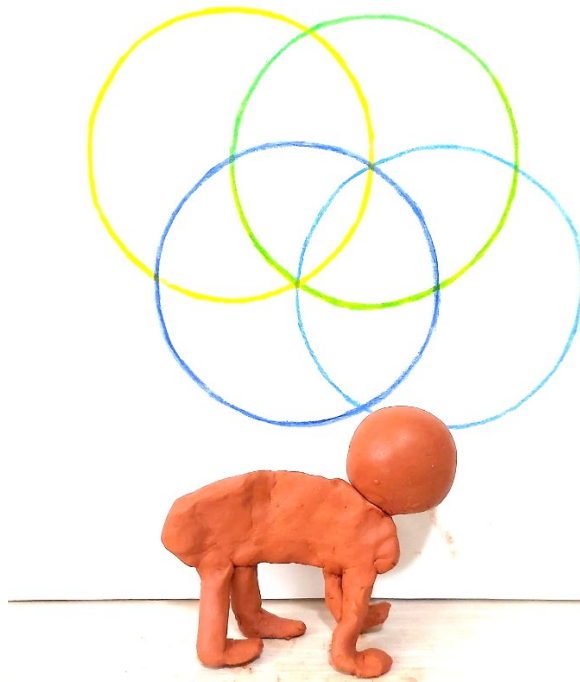


Figura 4 – Projetando uma teoria artesanal: engatinhar de sonhos para ação na vigília (argila, compasso e lápis aquarelado)

Figura 1 – Projetando uma teoria artesanal: gratidão ao entorno no todo universal (argila, compasso e lápis aquarelado)	06
Figura 2 – Projetando uma teoria artesanal: sol e lua (argila, compasso e lápis aquarelado)	08
Figura 3 – Projetando uma teoria artesanal: sol, lua e estrelas (argila, compasso e lápis aquarelado)	09
Figura 4 – Projetando uma teoria artesanal: engatinhar de sonhos para ação na vigília (argila, compasso e lápis aquarelado)	10
Figura 5 – Projetando uma teoria artesanal: conquistar retidão (argila, compasso e lápis aquarelado)	12
Figura 6 – Projetando uma teoria artesanal: libertar as mãos (argila, compasso e lápis aquarelado)	14
Figura 7 – Projetando uma teoria artesanal: caminhar propositivo (argila, compasso e lápis aquarelado)	19
Figura 8 – O primeiro processo vital: Respiração (aquarela em papel)	24
Figura 9 – Reunir ao fogo circular da sobrevivência (carvão vegetal)	25
Figura 10 – Ágora: a palavra como protagonista (grafite grosso hexagonal)	28
Figura 11 – Cirandando “A liberdade guiando o povo” de Delacroix (lápis aquarelado)	31
Figura 12 – Conectando um caminho de encontro (giz de cera de abelha)	34
Figura 13 – Leis e cores circundantes (lápis grafite e aquarelado)	37
Figura 14 – Gestos de quem reúne, partilha, forma e narra (argila)	41
Figura 15 – Convergência das diferenças (compasso e lápis jumbo)	47
Figura 16 – O segundo processo vital: Aquecimento (aquarela em papel)	50
Figura 17 – Narrar ao fogo do alimento anímico (carvão vegetal)	51
Figura 18 – Enraizar para florescer (grafite grosso hexagonal)	54
Figura 19 – Fios de história (lápis aquarelado)	62

Figura 20 – Sementes de trigo a narrar (lápiz colorido e giz de cera de abelha)	65
Figura 21 – Alada narrativa em círculos ressoantes (lápiz grafite e aquarelado)	68
Figura 22 – Pesquisa como narrativa, narrativa como pesquisa (lápiz aquarelado)	71
Figura 23 – Círculo-íris: uma clareira imaginária (lápiz aquarelado)	74
Figura 24 – O terceiro processo vital: Nutrição (aquarela em papel)	79
Figura 25 – Vestígios de um caminho (carvão vegetal)	80
Figura 26 – Sementes de alteridade (grafite grosso hexagonal)	83
Figura 27 – Angicos: o início de um círculo de cultura (carvão vegetal e lápis aquarelado)..	88
Figura 28 – Círculos em rede (compasso, régua e lápis colorido)	92
Figura 29 – Retas em curva (régua, esquadro e lápis colorido)	95
Figura 30 – A arte da fuga reflexiva (régua e giz pastel)	98
Figura 31 – Experimento do buquê invertido por Lacan (1953-1954/1979, p. 94)	99
Figura 32 – “Assincronicidade” de um encontro (argila)	101
Figura 33 – O quarto processo vital: Secreção (aquarela em papel)	108
Figura 34 – Azul porvir (12.01.2022)	109
Figura 35 – Lago ao lado (26.01.2022)	112
Figura 36 – Magnólias no jardim (09.02.2022)	116
Figura 37 – Brandura alva (23.02.2022)	119
Figura 38 – Rosas, botões e pétalas (16.03.2022)	122
Figura 39 – Flores amendoadas (30.03.2022)	124
Figura 40 – Margaridas em graça (04.04.2022)	128
Figura 41 – <i>Ubuntu</i> : eu sou porque nós somos	130
Figura 42 – O quinto processo vital: Manutenção (aquarela em papel)	132
Figura 43 – Lemniscata trimembrada (giz de cera de abelha)	133
Figura 44 – Relato de experiência: plano de ensino da disciplina “Princípios da Antroposofia”	134
Figura 45 – Catavento: geometria em movimento (compasso, régua, lápis grafite e colorido)	139
Figura 46 – Estrela vital (compasso, régua e lápis aquarelado)	143
Figura 47 – Dodecaedro universal (argila)	149
Figura 48 – Círculo plural (compasso, régua, A4 180 g/m ² preto, lápis branco)	158
Figura 49 – Vento de rosas (compasso, régua, lápis aquarelado)	164
Figura 50 – Encontros e reticências (compasso, régua, lápis aquarelado)	168
Figura 51 – Existência científica e artística (compasso, régua, lápis grafite e aquarelado ..	174
Figura 52 – O sexto processo vital: Crescimento (aquarela em papel)	175
Figura 53 – Rosácea a cirandar (compasso e lápis aquarelado)	176
Figura 54 – O sétimo processo vital: Geração (aquarela em papel)	180

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

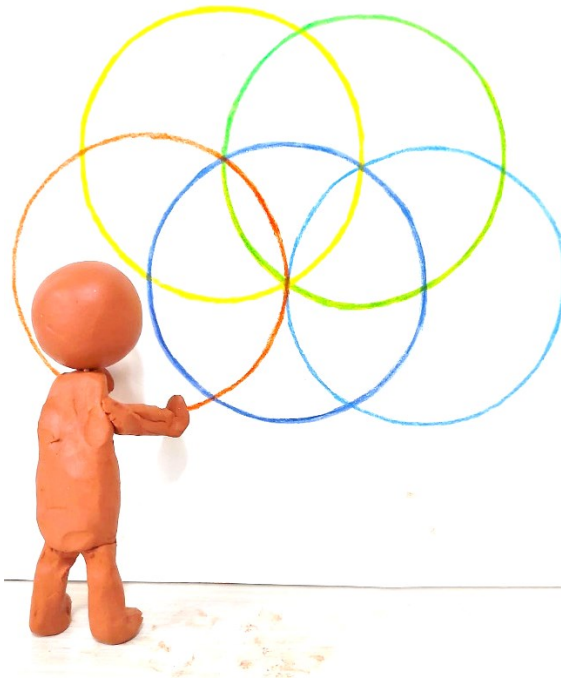


Figura 5 – Projetando uma teoria artesanal: conquistar retidão (argila, compasso e lápis aquarelado)

CATIE	Comunidades de Aprendizagem Transformativa para a Inclusão Educativa
GEPPAIE	Grupo de Estudos em Processos Participativos e Artísticos em Investigação e Educação
MEC	Ministério da Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
UNB	Universidade de Brasília
TFD	Teoria Fundamentada nos Dados
CPF	Cadastro de Pessoas Físicas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
HTPC	Horário de Trabalho Coletivo Pedagógico
PPP	Projeto Político-Pedagógico
STF	Supremo Tribunal Federal
ADIN	Ação Direta de Inconstitucionalidade
HTP	Hora de Trabalho Pedagógico
CNE	Conselho Nacional de Educação

PAC	Projeto Aprender a Conhecer
DCT	Diário Claudia Tietsche
ULisboa	Universidade de Lisboa
IE	Instituto de Educação
UIDEF	Unidade de Investigação e Desenvolvimento e Educação e Formação
TLD	Tertúlia Literária Dialógica
CREA	Centro Especial de Pesquisa em Teorias e Práticas Superadoras da Desigualdade
NIASE	Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa da Universidade Federal de São Carlos
ECO	Educação e Comunicação

RECADINHO ÀS LEITORAS E AOS LEITORES

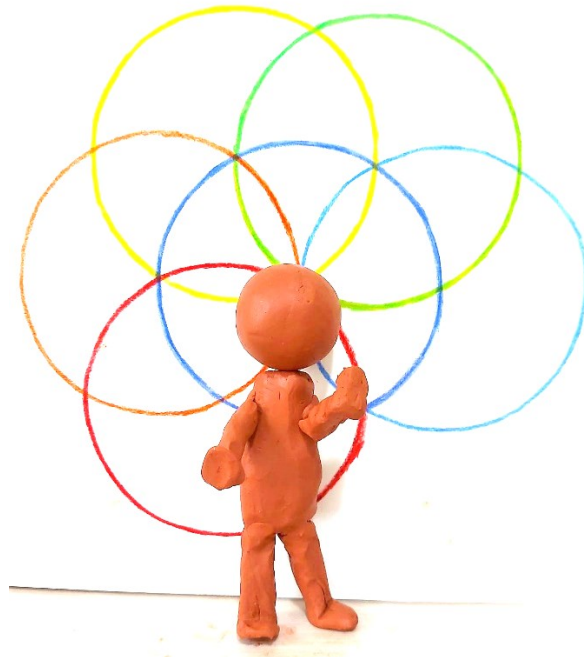


Figura 6 – Projetando uma teoria artesanal: libertar as mãos (argila, compasso e lápis aquarelado)

Caro/a leitor/a, vou dar-lhe coordenadas para que possa escolher qual caminho trilhará na experiência que esta tese propõe. Identificamos os capítulos por rosáceas geométricas, uma técnica de desenho que faz referência a um ornato arquitetônico que lembra uma rosa (NASCIMENTO; BENUTTI; NEVES, 2007). Escolhemos especificamente a rosácea de sete círculos que se interseccionam, por ser esse o mesmo número de capítulos e subcapítulos, também porque esse desenho nos lembra do quão caro é o encontro circular, a roda de conversa, o Círculo de Cultura (FREIRE, 1983a) e quão diverso ele pode resultar, dependendo das disposições e intensidades das cores.

Você pode começar a leitura de forma linear, ao seguir a ordem dos capítulos e subcapítulos, ou seja, das rosáceas e seus respectivos círculos, que traça um percurso mais formal do ponto de vista da estrutura de texto acadêmico. Ou iniciar se aventurando pela rosácea VII – “Qual Tampa tampa o Tempo?”, que mergulha num processo narrativo imagético da construção de uma tese, propondo um calorzinho inicial de literatura infantil.

A tese também pode ser lida paralelamente, ou seja, a partir dos primeiros círculos de cada uma das quatro primeiras rosáceas seguindo para os segundos, os terceiros e assim sucessivamente. Isto porque, nas rosáceas de I até a IV, a cadência dos círculos se assemelha: começando sempre por uma trajetória histórica, seguindo para dimensões mais práticas, sendo que, nos quartos círculos dessas rosáceas, o tema central dialoga com o contexto da pandemia.

Ou ainda, e talvez essa seja a melhor orientação para leitura, escolha livremente o modo que mais dialoga com sua trajetória cultural e de vida.

Outro detalhe importante é que todas as figuras incorporadas no texto fazem parte de um processo artístico que desenvolvi durante a tese, incluindo registros fotográficos e poemas escritos no período de doutorado-sanduíche na Universidade de Lisboa. As atividades artísticas se diversificam em aquarelas, modelagens em argila, desenhos geométricos, desenhos em: carvão, grafite, gizes e lápis aquarelados; portanto, na legenda de cada uma, especificarei, além do nome da figura, o material que utilizei e nos registros portugueses, as datas específicas.

Quanto à identificação de gênero, ao nos referirmos também no feminino em situações em que as mulheres já são maioria, como na área educacional, fizemos uma escolha afirmativa de nossa própria identificação como mulheres, professoras e pesquisadoras. Mesmo que ainda em um sistema binário de identificação, é um “passinho” para uma escrita mais inclusiva e autoral.

Aproveito para compartilhar como aflorou para mim o tema central da tese. Ao frequentar reuniões pedagógicas durante, até então, os meus 15 anos de docência em escolas públicas e privadas de ensino fundamental, médio e superior, observei um ponto em comum: sempre que um colega narrava uma experiência pedagógica com entusiasmo e brilho nos olhos, contagiava os demais e o nível de interesse aumentava, além de fazer ecoar em outras turmas a prática compartilhada. Minha impressão era que um sentimento de pertencimento coletivo à profissão do/a professor/a proporcionava um instante de união, potente o suficiente para tornar-se um processo de formação natural, não imposto.

A fim de ultrapassar a barreira de uma interpretação epistemológica individual e fundamentar um caminho narrativo de pesquisa, ao dialogar com outros autores e pesquisadores, considerei ingressar em um doutoramento como uma oportunidade de investigar e refletir sobre a potência formativa das narrativas docentes sobre as práticas pedagógicas dos/as professores/as. Pensei na reunião dos/as professores/as por esta já ser uma atividade incorporada nas instituições de ensino; tem seu tempo e espaço, mas seu jeito de ser e fazer são abertos e flexíveis, passíveis de serem transformados.

Em tempos de docência sobrecarregada e desvalorizada¹, re-unir o corpo docente em uma ação coletiva de formação continuada por meio do compartilhamento narrativo de práticas pedagógicas é uma esperança utópica ou uma realidade tangível?

¹ Uma grande pesquisa sobre o tema as condições de trabalho docente foi realizada em 1999 pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), vinculada à Universidade de Brasília (UNB) e organizada pelo professor Wanderley Codo, que envolveu 52 mil professores, em 1440 escolas nos 27 estados brasileiros.

Para propormos re-unir os/as professores/as, para além de uma reunião pedagógica obrigatória, mas se utilizando deste espaço e desse tempo, é preciso identificar se eles/as já estiveram unidos/as em algum momento.

A função de ensinar, antes de se profissionalizar, era uma habilidade naturalmente comunitária “Na comunidade primitiva a educação era confiada a toda a comunidade, em função da vida e para a vida: para aprender a usar o arco, a criança caçava; para aprender a nadar, nadava. A escola era a aldeia” (GADOTTI, 1998, p. 22). A origem da profissão do/a professor/a acompanha a história do desenvolvimento do pensamento, seja pela imitação ou pelo relato oral o ser humano conseguiu produzir e difundir as mais variadas maneiras de se relacionar com o mundo que o cerca. E é esta essência docente comunitária que nos move à possibilidade de propor uma re-união dos/as professores/as por meio da potência narrativa das práticas pedagógicas vivenciadas por esses profissionais que entendemos como sendo essencialmente narradores. Uma prática de autonarração como proposta para ser dialogada, transformada e disseminada, ou não. A conquista da oralidade nos individualiza socialmente, mas a capacidade de partilha narrativa não seria um caminho para nos unir novamente de forma coletiva?

É sabido, e esta pesquisa procurou evidenciar, que já existem instituições que incorporaram em sua rotina o compartilhamento de práticas pedagógicas entre o corpo docente; e, portanto, valorizaram as narrativas dos/as professores/as como possibilidades de formação continuada. Mas, por que os/as professores/as não se ouvem e/ou não se narram com maior frequência? É uma questão de tempo e/ou espaço? É uma questão de não saber fazer? É uma questão de não querer ou não poder fazer? É falta de autonomia? Ao longo da tese voltaremos a essas questões.

Como metodologia para uma abordagem qualitativa, utilizou-se a *Grounded Theory* ou Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), que aplica alguns procedimentos sistemáticos para desenvolver uma teoria com base nos dados investigados em constante comparação, ao invés de testar uma teoria já existente. "Uma teoria desse tipo não é somente embasada nos fatos ou

Naquele momento os dados revelaram que, em nível nacional, 48% dos educadores sofriam algum tipo de sintoma da Síndrome de burnout que provoca cansaço, esgotamento e falta de motivação (CODO, 1999). Outra pesquisa realizada pela CNTE em 2004, coordenada pela pesquisadora Juçara Vieira, mostrou que distúrbios vocais, estresse, dor nas costas e esgotamento mental e físico são as principais causas de afastamentos de cerca 22,6% dos professores por licenças médicas em todo o Brasil (VIEIRA, 2004). Esse percentual de afastamento do trabalho docente é alarmante e iniciativas que, de alguma forma, busquem melhorar a qualidade no dia a dia desses profissionais deve ser enaltecida e compartilhada no espectro indissociável da pesquisa, do ensino e da extensão.

extraída empiricamente dos dados, é algo mais: dá o sentido de uma ancoragem robusta, profunda, vital na experiência vivida" (TAROZZI, 2011, p.20).

A primeira versão da teoria Fundamentada nos Dados, como um método inovador para a pesquisa qualitativa, foi publicada por Barley Glaser e Anselm Strauss, no livro *The Discovery of Grounded Theory* (A Descoberta da Teoria Fundamentada) em 1967. Esses autores evidenciaram três características para uma teoria ser considerada fundamentada: deve ser enraizada nos dados; ser relevante, seja em termos de potência explicativa como de densidade conceitual; e deve funcionar. Se as categorias forem aderentes aos dados, se a teoria produzida for significativa e relevante; e, se, portanto, um sujeito que se depare com ela puder se reconhecer nos resultados e contextos onde ela foi gerada, mesmo sem ter participado da pesquisa, isso será um sinal de que a teoria produzida funciona. Glaser (1978) complementou com uma quarta característica, a capacidade de modificar-se, e esta dialoga com nossa realidade cotidiana, com sua emergência de novos dados, novas situações aplicativas, mudanças estruturais ou históricas.

Mesmo com essa primeira complementação, Glaser se manteve na abordagem original, enquanto Strauss, em parceria com Juliet Corbin, construiu uma perspectiva straussiana ou relativista da TFD com novos instrumentos de análise e etapas para o método (CORBIN; STRAUSS, 2015). Por fim ainda há uma terceira perspectiva do método, a construtivista, desenvolvida por uma ex-aluna de Glaser chamada Kathy Charmaz (CHARMAZ, 2009). Diante dessas três perspectivas para a TFD - clássica, straussiana e construtivista -, a escolhida para esta pesquisa foi a construtivista, uma vez que considera que uma teoria é uma construção recíproca entre o/a pesquisador/a e os dados da pesquisa, mudando ao longo do tempo conforme as interações sociais, os contextos e os significados atribuídos pelos participantes ao fenômeno em investigação (CHARMAZ, 2009).

A perspectiva que adotamos nesta tese reconhece a necessidade de a pesquisa se enraizar nos dados; de ser relevante ao explicar e conceituar; de ser funcional, ou seja, provocar pertencimento às leitoras e aos leitores; e, por fim, de ser capaz de modificar-se, flexibilizar-se, adaptar-se ao olhar e impressões de quem a acessa. A proposta de enraizamento metodológico apresenta-se com ênfase na forma narrativa que essa tese foi escrita, em diálogo constante com você leitora e leitor.

A educação se lapida no diálogo e precisa rever seus espaços e seus tempos que ecoam tal prática. Nesse cenário nossa pergunta se justifica e metamorfoseia-se em proposta: Em tempos de docência sobrecarregada e desvalorizada, **vamos** re-unir o corpo docente em uma

ação coletiva de formação continuada por meio de um **processo artístico e participativo** de compartilhamento narrativo de práticas pedagógicas?!

Esta pesquisa foi como uma preparação de tela já com cores, como uma aquarela de velatura, uma técnica pictórica, que se define como muitas camadas de tinta transparente sobrepostas de tempos em tempos; espera-se que a cor precedente seque, para que uma nova mistura translúcida seja pincelada, modificando o olhar artístico, ilimitado e infindável. Desejamos que possam vivenciar essa experiência conosco e mergulhar em nossas aventuras, nossos desafios, nossas fragilidades e descobertas, a fim de que novos olhares e ânimos possibilitem o aperfeiçoamento e a continuidade da discussão temática.

Boa leitura!

PREFÁCIO

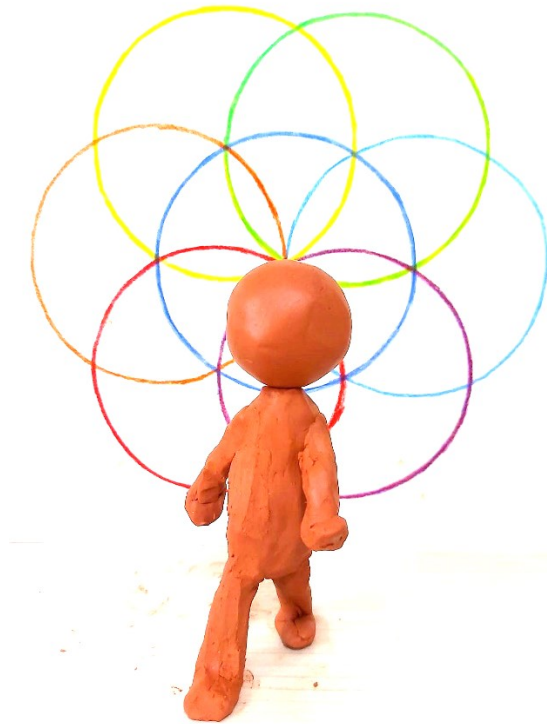


Figura 7 – Projetando uma teoria artesanal: caminhar propositivo (argila, compasso e lápis aquarelado)

29 de agosto de 2018

Ensaiai é preciso...²

Querido projeto,

primeiro quero te agradecer por me permitir ingressar no sonho do doutoramento; uma busca permeada de desafios logísticos e anímicos, com um bebezinho, meu primeiro filho, que começou literalmente a nascer durante a entrevista de arguição, em minha primeira tentativa de ingresso no doutorado, momento em que entrei em trabalho de parto. No ano seguinte lá estava eu novamente em processo de arguição depois da aprovação da prova escrita e da prova de títulos, agora mais preparada e fortalecida como mulher, vivendo a intensidade e o milagre da amamentação. Vibrei com o meu filho nos braços pela aprovação no processo seletivo, o início de uma nova jornada acadêmica!

Escrevo-te, pois nossa caminhada será intensa, meu companheiro; e o papel/tela ajuda-nos a organizar as ideias e os ideais, para efetivá-los na vida prática. Vou te contar sobre uma disciplina intitulada *Questões de Epistemologia na Pesquisa em Educação*, ministrada pela professora Gilka Girardello, lembra daquele abraço quente e luminoso? Pois então, nessa

² Carta “dirigida” ao meu projeto de pesquisa, como trabalho final da disciplina obrigatória do programa de doutorado do PPGE – UFSC: *Questões de Epistemologia na Pesquisa em Educação*, ministrada pela professora Gilka Girardello.

jornada lemos e discutimos autores interessantes que muito te interessarão para teu desenvolvimento e transformação; aliás, depois desta leitura, perceberás o quanto já te metamorfoseaste, ainda estás encasulado, mas certamente lagarta já não mais és.

Ao considerar a Epistemologia como uma reflexão sobre o conhecimento, não há um equilíbrio estático possível, mas sim uma harmonia dinâmica a ser buscada; como o símbolo do infinito em que se identifica a forma, mas seu início e fim é relativizado ao olhar de quem o vê. Segundo Bachelard (1978), a ruptura com o senso comum é fundamental para o trabalho científico, o simbólico deve superar as duas dimensões da largura e comprimento e alcançar a terceira dimensão, a profundidade. Depois de se lançar ao abismo entre o não-saber e saber para refletir, é preciso retornar ao senso comum, como uma segunda ruptura epistemológica, construir e compartilhar saberes. Como retornar à vida cotidiana e modificá-la?

Caro amigo, eis que agora nos encontramos em nossa primeira encruzilhada: que tipo de saber produziremos para ser capaz de modificar o cotidiano de uma comunidade? Esta pergunta permeou toda a jornada desta disciplina e ao lê-la, enquanto te redijo, um friozinho na barriga é inevitável. Façamos, portanto, jus aos conselhos de Nóvoa (2015) e sejamos **justos** ao passado já publicado, ao encontrar nele a **beleza** que nos inspira o presente e nos impulsiona à **verdade** do futuro.

Boaventura de Sousa Santos (2010), em seu livro *Um discurso sobre as ciências*, começa descrevendo o tempo presente, no caso o final do século XX, como um período de transição, entre os grandes pensadores e fundadores de pensamentos científicos desde o século XV e a próxima era do século XXI. Propõe que voltemos à capacidade de formular perguntas, e é nesta direção que conduziremos os passos de nossa coreografia mutável.

Se a racionalidade científica alcançou as ciências sociais no século XIX, o que dela ainda persiste e influencia nossas escolhas acadêmicas? Dividir e classificar para depois determinar relações sistemáticas, reduz tanto a complexidade dos acontecimentos quanto à possibilidade criativa; mas, infelizmente, é a lógica que rege nossa educação básica. Fomos educados para selecionar, parcelar, seccionar.

Meu querido, fizeste de mim uma acadêmica, e como acadêmicos temos prazos e metas que são saudáveis para manter a engrenagem funcionando, desde que não sejam um limitador para buscarmos a terceira dimensão, a profundidade. É preciso sermos organizados, mas não rígidos, senhores do tempo. Planejar nos permite controlar a ansiedade e flexibilizar, possibilita-nos incorporar os presentes no presente das imprevisibilidades e intenções.

Os fenômenos sociais são subjetivos, historicamente condicionados e culturalmente determinados (SOUSA SANTOS, 2010). E é nessa subjetividade que a eternidade se contrapõe

à história, o determinismo à imprevisibilidade, o mecanismo à interpenetração. Meu projeto, tens ideia do poder da autorregulação? Tudo o que existe no mundo é passível de historicidade e de processo, de liberdade, de autodeterminação, de consciência; neste alicerce nossas possibilidades de pesquisa são imensas e a necessidade de meta, organização e propósito se evidenciam. Eu preciso da consciência do todo para desenvolver minha autoconsciência, buscar compreender o mundo e não o manipular.

A *inconsciência* do senso comum ao se tornar **comunicativa** na **comunidade** científica transforma-se numa representação da *consciência* e a prática no mundo a partir do processo de me reconhecer no mundo, a *autoconsciência*. Tudo que será descoberto já existe coberto – ao se descobrir, precisa ser formalizado, divulgado e interagido – ao ser praticado no mundo, transforma-se em senso comum, inconsciência coletiva novamente.

Sousa Santos (2010) ensina-nos ainda que a fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática, onde os temas são galerias por onde os conhecimentos passam e progridem ao se encontrarem. Quanto maior a árvore, mais ramificada e profunda são as raízes. Quanto mais estrelas nos habilitarmos a enxergar, mais constelações se formarão e contarão novas histórias.

Meu querido, precisamos nos aprofundar em uma constelação de métodos para compreender a história dos desenhos que as estrelas formam, contam e nos capacitam a transgressões e personalizações do trabalho científico. No paradigma emergente, ilustrado por Sousa Santos (2010), o caráter autobiográfico e autorreferenciável é plenamente assumido. A ciência moderna nos ensinou a sobreviver, agora a pós-moderna nos ensinará a saber viver; ao invés do controle, a contemplação, um saber prático.

Enquanto Boaventura de Sousa Santos nos embasa quanto ao movimento das ciências sociais, Paulo Freire mostra-se pioneiro na conexão entre Educação, Comunicação e Cultura. Antes de expressões conhecidas hoje como “mídia-educação”, “educomunicação”, “leitura crítica das mídias”, Freire já trazia a ideia da *leitura do mundo preceder a leitura da palavra*.

A partir de 1960, mesmo com o golpe militar, as ideias de Freire circulavam na surdina, dando pistas para os círculos de cultura, comunidade em ação, leituras críticas das mídias. Mesmo exilado, continuou desenvolvendo suas ideias sobre a linguagem ser uma possibilidade de mudança de mundo. Com o seu retorno ao país, suas publicações ganharam ainda mais força e tornou-se referência como teórico de Educação no Brasil e no mundo.

Em seu livro *Extensão ou Comunicação?*, Freire defende o diálogo como base de uma autêntica educação, em que o mundo da cultura se prolonga no mundo da história e a coparticipação no ato de pensar define o processo de comunicação. A coparticipação pensante

depende de uma reciprocidade comunicante e, portanto, as expressões verbais entre os sujeitos precisam compor um quadro significativo comum (FREIRE, 1983b).

Nesta direção, meu querido, temos que priorizar a relação **pensamento-linguagem-contexto**. Pensamento coparticipativo com nossas leituras, aulas, vivências; linguagem significativa para nos expressarmos de forma compreensível e propositiva. Freire (1983b) intitula nossas constantes relações com o mundo como um “conhecer solidário”, desde que nossas subjetividades inerentes se tornem ações concretas a partir de nossas escolhas objetivas, intenções em prol das necessidades de nosso entorno, contexto. Transformar o mundo e sofrer as consequências desta transformação... que responsabilidade!

A cultura conta a história dos encontros dialogados de nossos antepassados, da humanidade, em que os sujeitos interlocutores se intencionaram, como ainda se intencionam, à compreensão significativa do significado de uma situação existencial posta, entrelaçando saberes práticos e teóricos na construção de uma comunidade orgânica. Codificar e decodificar é um movimento dialético que tem como potência a reflexão, ad-mirar e re-admirar, ações que exigem um reconhecimento do mundo nos outros e estes como seres *trans-formadores* do mundo (FREIRE, 1983b).

Desta forma, Freire (1983b) nos ensina uma metodologia de pesquisa a partir desse movimento: primeiro codifica-se uma ideia, com uma pergunta, objetivos, hipótese, planejamento; em segundo se decodifica, vai-se a campo, reúne-se dados de dentro da realidade contextual; em terceiro, codificando para o todo novamente, organiza-se os dados; por último, eles são analisados e reconhecidos na expressão da própria realidade.

Em consonância com as ideias de Sousa Santos e Freire, Martín-Barbero (2014) evidencia a relevância do processo de comunicação participante, em que comunicar é o compartilhamento de significância e o participar é o compartilhamento de ação. Neste contexto o conhecimento torna-se um meio comum/comunitário em que a sociedade se organiza e muda. E então faz sentido pensarmos que a pesquisa local também é total, uma vez temática, pois tem livre acesso a outros saberes e outros contextos para além de seu local de origem, assume-se analógica e tradutora.

Em nossa pesquisa, sujeitos-autores, sujeitos-entrevistados, sujeitos-observados, sujeitos-narradores e narrados, enfim sujeitos convividos e contextualizados dialogarão intensamente conosco, ressignificando a comunicação como processo de transformações de uma sociedade, a partir de um incentivo à contemplação crítica em contrapartida à uma fruição estética efêmera. Como afirma Martín-Barbero (2014), trata-se de costurar, desmanchar e recosturar os retalhos informativos de um novo e fugaz narrar.

Neste fazer artesanal que inclui teares e ateliês (GIRARDELLO, 2008), nossa própria escrita vai descortinando palcos para atuar, harmoniosamente, por meio do diálogo entre tudo que lemos, ouvimos e vivenciamos. O espetáculo não se finda em uma única apresentação, uma vez que se renova e revigora, com outras próprias leituras, externos olhares outros e reflexivas partilhas infinitas; assim como nunca se alicerça no improviso, mas se apropria dele como consequência meritória do suor dos ensaios. Portanto, meu querido, ensaiemos, ensaiemos e ensaiemos...

Abraço fraterno,

Claudia Tietsche

ROSÁCEA I

A REUNIÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS



Figura 8 – O primeiro processo vital: respiração (aquarela em papel)

8

Reunião pré-histórica

Figura 9 – Reunir ao fogo circular da sobrevivência (carvão vegetal)

Ao estudarmos os reinos da natureza, os astros ou a sociedade humana, o conhecimento do mundo nos é revelado; mas é estudando a História que adquirimos compreensão pelo ser humano atual, pois introduzimos a dimensão tempo ao nosso olhar para a evolução (LANZ, 1995). Nosso objetivo neste círculo 8 foi caracterizar a reunião a partir de uma sua possível imagem original, pré-histórica, para então, no decorrer dos círculos dessa rosácea I, alcançar a reunião de professores/as e suas especificidades.

Quando os indivíduos da espécie *Homo sapiens* começaram a desenvolver práticas culturais mais elaboradas, como o uso de instrumentos para sua sobrevivência os quais pudessem ser fossilizados e contassem suas trajetórias, cerca de 70 mil anos atrás (HARARI, 2020), a História tornou-se alada para sobrevoar e desvelar os passos culturais de nossos ancestrais. E é neste momento que vestimos nossas lentes de aumento para procurar como se reuniam na chamada pré-história.

Os animais naturalmente têm uma alma de grupo a partir da qual nomeamos os indivíduos coletivamente: leões, girafas, hipopótamos; os seres humanos pré-históricos também agiam com uma alma coletiva.

O que a Antroposofia afirma como alma são os fenômenos ligados à existência de um veículo que não existe nas plantas, mas que está presente nos animais. Esse

veículo é que permite ao animal ter sensações, simpatias e antipatias, instintos e paixões. No homem ele torna possível toda a gama do sentir, desde o instinto primitivo até os sentimentos mais nobres e sublimes (LANZ, 1985, p. 20).

Não havia a Maria, o João ou a Alice com suas respectivas personalidades espirituais, mas havia o *Sapiens*, que caçava, que se reproduzia, que lutava por sua sobrevivência, o qual em grupo era muito mais bem sucedido (LANZ, 1995). Sua principal diferença em relação aos demais animais era sua posição ereta, que liberou os membros superiores. Essas mãos e braços não têm a estrutura mais evoluída ou avançada dos seres vivos, e essa preservação da especialização permitiu conservar suas múltiplas possibilidades (GABERT, 2005; STEINER, 2003a).

Com essas múltiplas possibilidades manuais, a organização social foi se sofisticando e o reunir-se em círculo a partir do domínio do fogo, este originado com os *Homo erectus* há cerca de 300 mil anos atrás, para os *Sapiens* possibilitou um ritual natural de partilha do alimento (HARARI, 2020). Para o desenvolvimento desta pesquisa regida pela investigação da capacidade de re-unir, observar como e porque ocorreram as primeiras reuniões em círculo de nossa espécie, é identificar uma potência germinal do que seria o futuro compartilhamento narrativo como alimento anímico.

Ao refletir sobre as reuniões nos dias de hoje é possível sugerir que a motivação das pessoas para se reunir continua sendo a fome primitiva da sobrevivência, mas a necessidade do alimento físico se metamorfoseia em uma necessidade de alimento para a alma (LANZ, 1985). A sociedade encontra-se em um momento tão disperso (CARR, 2010), tão individualizado, que uma forma de sobreviver poderia ser o movimento de as pessoas se re-unirem, para, agora, saciar a fome de harmonia social.

Portanto revisitar os primórdios da nossa espécie pode ser uma redescoberta de como sobrevivermos. Na pré-história, vivenciávamos uma alma de grupo em que nos reuníamos naturalmente para compartilhar o alimento físico. Com a conquista da nossa individualidade no *pensar*, precisaremos *querer* nos re-unir para compartilhar o alimento anímico do *sentir*.

A noção de alma na Antroposofia – ou seja, sua psicologia – é trimembrada. A alma não é apenas a “mente” pensante, mas é um ternário: pensamento, afetividade e vontade. Todos esses três termos devem ser compreendidos em seu sentido mais amplo. A aquisição humana do pensar não elimina as etapas prévias, mas estas persistem. Temos características individuais em nossa capacidade pensante, em nossa aptidão volitiva e em nossa sensibilidade afetiva. Os padrões culturais da sociedade em que vivemos também modelam o nosso pensar, assim como nossa sensibilidade afetiva e a nossa aptidão volitiva (MORAES, 2015, p. 68).

A proposta desta pesquisa é se utilizar da capacidade narrativa como esse alimento anímico capaz de fomentar reconhecimento, pertencimento, e, conseqüentemente, o ser comunidade.

Reunião na história

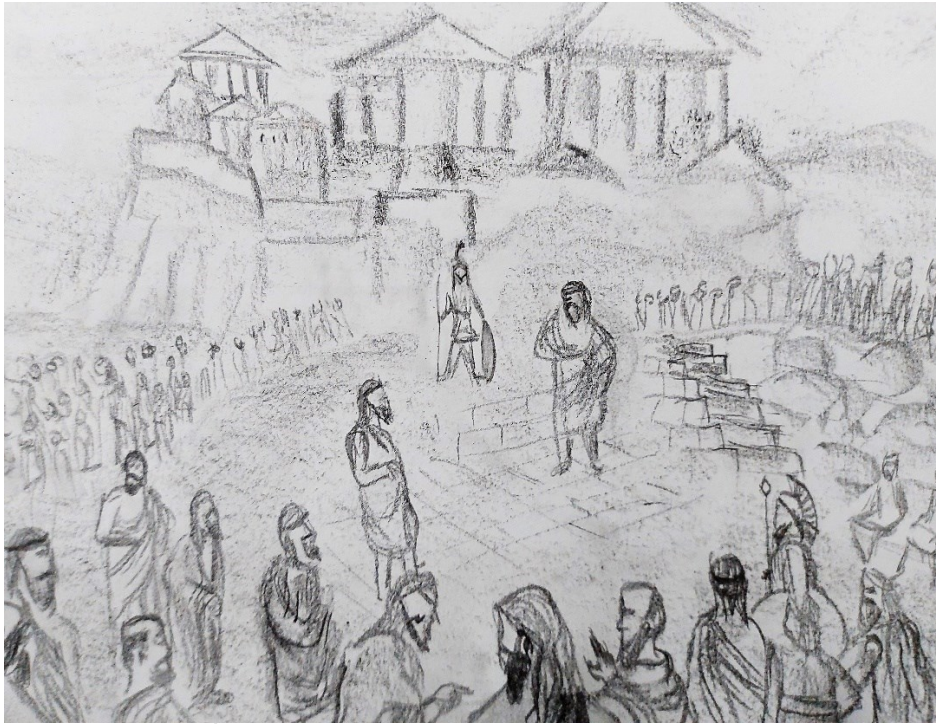


Figura 10 – Ágora: a palavra como protagonista (grafite grosso hexagonal)

Como motivo fundante de as pessoas se reunirem em círculo, resgatamos a imagem da partilha do alimento no período pré-histórico. Porém a partir de 3000 anos antes de Cristo, nas antigas civilizações desde a Mesopotâmia, Egito, Índia, Grécia e Roma, as pessoas se reuniam, por exemplo, para cultuar deuses, por vezes em templos grandiosos, só possíveis de serem construídos e decorados pela especialização do trabalho humano (PINSKY, 2005).

O pedreiro, o artesão ou o pintor, dentre outras especializações, proporcionaram mais habilidade à força de trabalho, mas passaram a depender de quem organizasse a atividade produtiva, para poder também cuidar da vestimenta, do alimento e da moradia; portanto, vivenciou-se uma transição de uma economia de autossuficiência coletiva para uma divisão individual de funções, que requereria o trabalho braçal de um lado e os organizadores das funções de outro (PINSKY, 2005).

As reuniões circulares passaram a ter um papel mais funcional, organizacional e a exigir registros precisos, codificando saberes mais complexos (PINSKY, 2009). Que também sofreu a influência de uma verticalização de poder, e o que era para ser círculo se triangula, onde o vértice comanda e os demais o seguem, surgem os sacerdotes e os reis. O que antes era uma História Natural passa a ser escrita como História Social (PINSKY, 2005).

Nessa História Social, as divisões de funções e uma conseqüente divisão de classes, possibilitaram um resgate do formato circular das reuniões, porém em grupos de interesses comuns; a cultura começa a se expressar com mais vigor, e a arte da fala transforma-se em matéria prima motriz para a conservação da partilha em círculo, seja em uma Assembleia Popular Grega – a Eclésia –, ou em um Conselho Romano – o Senado (CARDOSO, 1994).

Como símbolo germinal de reunião em que a arte da fala se expressava de forma potente, existiu na democracia ateniense a ágora sofista, uma espécie de reunião em praça pública em que todos tinham o direito de fazer uso da palavra. Os sofistas foram os primeiros professores pagos da humanidade, ensinavam o domínio da oratória e o uso da retórica, predominaram no século V a.C. do período filosófico grego (VALVERDE, 1987).

É preciso esclarecer que para os sofistas a oratória e retórica independiam da verdade e profundidade dos argumentos (CARDOSO, 1994), eram armas de batalha em um ringue da palavra, em que ganhava o que melhor convencia. Como um treinamento para se praticar política. É interessante fazermos um paralelo com nossa política federal, em que assistimos oratórias e retóricas contundentes, mesmo que por vezes fundamentadas em falácias por muitos acreditadas, defendidas e replicadas. A partir dessa afirmação faz-se justo também honrar os que praticam a política do bem falar, independente da profissão, porém compromissados com a democracia e, portanto, capacitados a re-unir de forma horizontal e circular, objetivando um bem comum.

Hoje, a profissão do/a professor/a persevera carregando em seu cerne a fala como arte, mas não se sustenta em uma oratória de inverdades, nem em um autoritarismo vertical (GADOTTI, 2011), principalmente com o advento da conexão contínua (SANTAELLA, 2013), em que em um acesso a uma fonte segura é possível checar qualquer tipo de informação e realizar qualquer tipo de denúncia. Expressar-se de forma artística desvela o entrecruzamento entre compartilhar significância para comunicar e compartilhar ação para participar (MARTIN-BARBERO, 2014).

Ao resgatar, no círculo 8, a ideia do reunir-se como um ato de compartilhar o alimento físico, neste círculo 9 a reunião ganha contornos mais funcionais, organizacionais e de poder; inaugura-se uma forma triangular quando o processo se dá por um monólogo, vértice do triângulo, em que os membros são receptores passivos, como aqueles obedientes a imperadores medievais, papas ou bispos, senhores feudais ou reis. A sobrevivência da reunião circular caracterizou-se pela força do trabalho comum, um fazer social coletivo, como o de artesãos, construtores, agricultores. Um retorno ao que chamamos anteriormente de alma de grupo. Não

se trata da Joana, da Maria ou do José, mas sim do trabalho que se é capaz de desenvolver como coletivo.

O reconhecimento da potência do saber se expressar por meio da palavra proporciona uma mudança no objetivo de se reunir, que só será passivo em uma relação de poder ou utilitária, caso contrário, pode conduzir a revoluções transformadoras, como identificaremos no círculo 10.

10

Revoluções e reunião



Figura 11 – Cirandando “A liberdade guiando o povo” de Delacroix (lápis aquarelado)

Propusemos até aqui um caminho de identificação do processo de desenvolvimento das reuniões ao longo da história, considerando a presença física como pré-requisito de se possibilitar sua existência. Os triângulos e os círculos se alternam conforme os objetivos de as pessoas se reunirem ao longo da História Social (PINSKY, 2005), mas o ato de compartilhar na horizontalidade circular persevera como fundante e contínuo.

Neste círculo a proposta é de um reconhecimento da relação entre o processo de se reunir e o alcance de revolucionar. Escolhemos três revoluções que interferiram diretamente na forma de se viver da humanidade: a Revolução Francesa, a Revolução Industrial e a Revolução Tecnológica. Até aqui o fio condutor histórico ainda está baseado em uma linha eurocêntrica da História Ocidental, mas, conforme formos nos aproximando do contexto brasileiro das reuniões e suas práticas pedagógicas, a influência da ancestralidade ameríndia irá se evidenciando.

A Revolução Francesa do final do século XVIII é um símbolo de protesto às relações verticais de poder instituídas pelo clero e pela nobreza absolutista, que geraram um abismo social. A organização do Terceiro Estado, generalizado como povo, exigiu uma popularização dos ideais iluministas, que defendiam a disseminação do conhecimento e o questionamento como sua força motriz, conseqüentemente, o desenvolvimento da ciência e do humanismo

(HOBSBAWN, 2014). Popularizar ideais necessitou compartilhar ideias por meio de inúmeras reuniões acaloradas, de um povo exausto de injusta subordinação, faminto do alimento físico e anímico.

Anteriormente a esse levante popular, as reuniões para solucionar questões do país aconteciam como assembleias, desde a França medieval, os chamados Estados Gerais, em que cada um dos três Estados da sociedade - clero, nobreza e povo -, tinham direito a um único voto; portanto, sempre prevaleciam os privilégios das altas classes. O Terceiro Estado propôs um voto por indivíduo, o que foi prontamente negado e motivou a formação da Assembleia Nacional Constituinte (HOBSBAWN, 2014). A recusa do rei pela nova forma de se reunir e decidir sobre a nação culminou no início da Revolução Francesa, e quanto mais se intensificavam e se aprimoravam as reuniões do Terceiro Estado, mais esse evento se potencializava.

A Revolução Francesa marcou a História Social e abrange muitas nuances que não conseguiremos descrever e discutir aqui, mas é preciso observar que todo esse processo de construção de uma democracia mais representativa, alicerçada nos ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, mudou a forma de se viver em sociedade a partir da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (HOBSBAWN, 2014) e, portanto, permite-nos caracterizar o quanto o ato de se reunir horizontalmente é potencialmente revolucionário.

Quanto à Revolução Industrial, seu início se deu também no século XVIII, tendo como berço a Inglaterra, por meio da máquina a vapor, da locomotiva e, conseqüentemente, das construções de estradas de ferro (HOBSBAWN, 2013), com intensas transformações na economia mundial e nas relações de trabalho. A Revolução Industrial inaugurou a energia a vapor, eólica, hidráulica e a partir da segunda metade do século XIX, o uso do petróleo, do motor a combustão e elétrico (HOBSBAWN, 2013). As formas de se comunicar iniciadas pelo telégrafo, com a expansão da eletricidade, aperfeiçoaram-se de forma acelerada, ao difundir notícias e informações (SANTAELLA, 2013), interferindo diretamente nas relações de espaço e tempo, o que veremos mais à frente com a chamada Revolução Tecnológica.

Ainda no século XIX, os trabalhadores que atuavam junto a essas máquinas de produção, migrados do campo para a cidade, desconfortáveis com a jornada exaustiva e as condições pouco seguras de trabalho, começaram a se reunir em busca de melhorias trabalhistas. Inspirados pelos direitos conquistados a partir da Revolução Francesa, os trabalhadores deste período despertaram para a necessidade de uma mobilização permanente (HOBSBAWN, 2013). Neste sentido a reunião, mais uma vez, torna-se protagonista para

possibilitar o compartilhamento de ideias e ideais, a organização de ações e a mobilização revolucionária.

Com o desmembramento da Revolução Industrial para uma Revolução Tecnológica a partir da segunda metade do século XX (HOBSBAWN, 2013), após duas guerras mundiais, as formas de se instituir uma reunião também ganharam novos contornos. A partir da Revolução Tecnológica, inovações como transporte aéreo, computadores, biotecnologia, robótica, fibra óptica até as tecnologias de conexão contínua (SANTAELLA, 2013) alteraram completamente nossas formas de praticarmos reunião.

A própria caracterização de reunião, em um passado recente, sofria uma redefinição com o aumento da virtualidade dos encontros. Ao sermos surpreendidos por uma situação pandêmica (BRASIL, 2020), esse processo, que já caminhava rápido, acelerou vertiginosamente, e a quantidade de reuniões virtuais nas relações de trabalho e pessoais se multiplicaram de forma exponencial, provocando inúmeros questionamentos: quais as regras desses encontros virtuais? Quais são os seus limites? Qual a duração ideal? Qual a consequência de tanta virtualidade?

Se o ato de nos reunirmos é um germe potente, que se cultivado capacita uma revolução, reunirmo-nos virtualmente potencializa ou enfraquece essa capacidade? Desvirtua ou orienta aspectos frágeis das relações sociais, como preconceitos ou diferença de classes? Seguimos refletindo em busca da caracterização da reunião que esta pesquisa propõe, por meio de uma teoria fundamentada nos dados e agora com uma lente de aumento na experiência das reuniões vivenciadas neste período de pandemia (FIOCRUZ, 2020).

11

Pandêmicas reuniões

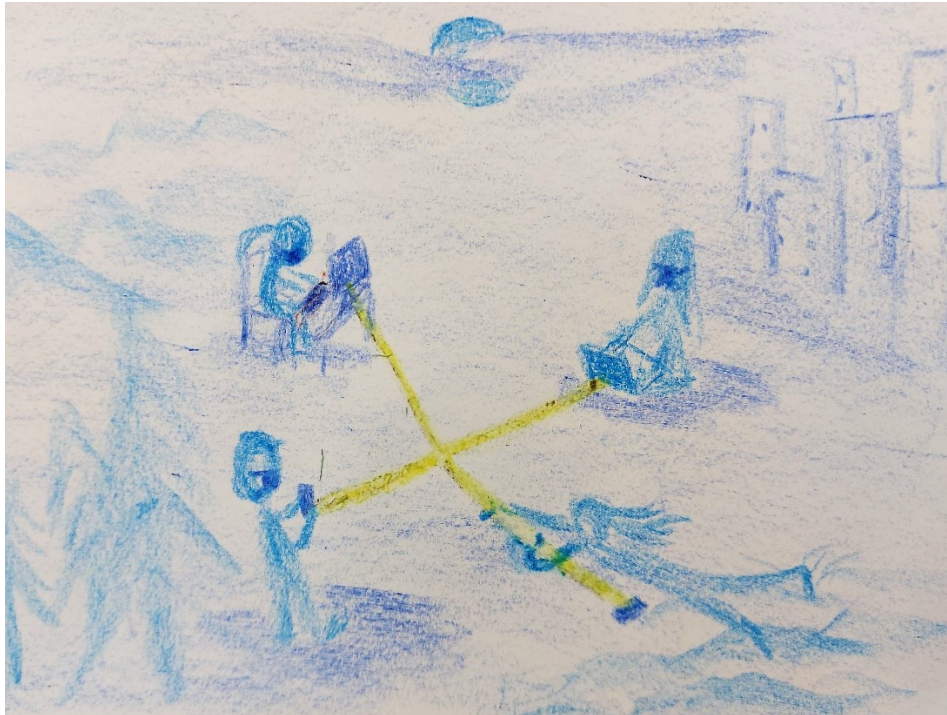


Figura 12 – Conectando um caminho de encontro (giz de cera de abelha)

Na construção de nossa linha do tempo do desenvolvimento da reunião desde a pré-história, mirando nas reuniões docentes da atualidade, identificamos uma mudança singular ao passarmos de uma reunião presencial para uma virtual. Até então, diferenciamos as reuniões verticais, quando eram impositivas e monológicas, como triangulares, e as reuniões horizontais, como circulares, ao proporem compartilhamento coletivo, com direito a divergências, mas buscando convergência. O advento maciço das redes sociais, acelerado por uma situação de pandemia, provoca-nos uma necessária reflexão sobre esse novo cenário social, propício ao aumento dos níveis de ansiedade, estresse e depressão (MUNHOZ *et al.*, 2021).

Não há dúvida sobre a capacidade potente que a internet possui na disseminação de informação e na comunicação, como por exemplo ao permitir encontros síncronos independentes da distância física. Os questionamentos permeiam muito mais a forma e a frequência de como isso acontece, a começar pela limitação de acesso da população. No Brasil até 2018, duas a cada dez residências não dispunham de acesso à internet (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2021), fato que acentua a desigualdade social em uma situação em que se restringe os deslocamentos e encontros pessoais.

O impedimento de se reunir *in loco*, seja em uma reunião pessoal ou em uma profissional, dado que dificulta até a manutenção da saúde mental (MUNHOZ *et al.*, 2021), enalteceu a importância e relevância dos encontros para a formação biográfica, em que um sujeito se constitui sujeito com o próximo, em presença coletiva e múltipla (MASCARENHA; FRANCO, 2020). Porém é inegável que a reunião virtual tem um papel significativo e, na atualidade, permanente para manter a engrenagem comunicativa ativa. Difícil imaginar o que teria acontecido sem o recurso da internet em uma situação de obrigatório e necessário distanciamento social (ANDRADE, 2020a), ao mesmo tempo que é desafiador constituir parâmetros para que o uso da internet não extrapole os limites sadios.

A reunião virtual exige de quem a propõe um papel de gestor (ANDRADE, 2020a) de um universo de possibilidades, em que a adesão dependerá do interesse dos que se depararam com o convite em uma situação não obrigatória e, dos que se vincularam à reunião por uma obrigatoriedade profissional, para permanecerem presentes nela. A virtualidade dos encontros possibilitou estar participando deles sem necessariamente interagir e, portanto, podendo se ocupar de outros afazeres enquanto se mantém online sem compartilhar sua própria imagem. Uma reunião virtual exige muito mais força de vontade individual para estar atento a ela. Em uma reunião física, mesmo em um caso que não proponha uma interação oral ou de movimento, a presença dos participantes é percebida conscientemente pelo grupo, traz consigo uma força coletiva, um resgate à alma de grupo que evidenciamos no círculo 8.

A pandemia, ao intensificar a utilização das mídias no cotidiano social, expôs a exigência individual de consciência crítica de si mesmo, em relação ao outro e ao mundo (ANDRADE, 2020a). A humanidade, ao longo de suas transformações, alcançou a "alma da consciência": "na apreensão cognitiva do mundo exterior e de sua própria essência, o homem tem usado em escala crescente o instrumento do pensar" (LANZ, 1995, p.203) e os interesses também se transformaram. Primeiro relacionavam-se à sobrevivência física, como: alimentação, moradia, vestimentas, reprodução e proteção.

Deu-se então no século XV, de forma bastante súbita, a grandiosa autoafirmação do homem e a manifestação da alma da consciência, culminando no Humanismo, na Renascença e na Reforma, acompanhada e seguida pelo fervor da nova mentalidade, ou seja, pelo anseio de se conhecer a natureza. Desde aí as ciências desenvolveram-se em passo acelerado (LANZ, 1995, p.205).

Depois esses interesses foram orientados para a sobrevivência social: família, amigos, parceiros profissionais e cultura. Hoje a oferta informacional e universal nos desafia a construir conhecimento a partir de escolhas individuais diante de um arsenal de opções para alcançar o convívio em sociedade. A pesquisadora Maria Luiza Belloni (2007) nos alerta que mesmo que

tenhamos a capacidade cognitiva para nos tornarmos seres sociais, precisamos transformá-la em competências sociais efetivas, assim como nossa identidade individual vai se instituindo a partir de atos de reconhecimento social.

Na pré-história a maior preocupação humana era a sobrevivência física, já no atual período de dispersão (CARR, 2010), nascemos com Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) já individualizados. Entretanto, na expectativa de construção identitária e por meio da aptidão volitiva da nossa trajetória biográfica cultural, estamos reaprendendo a viver em comunidade. Ou buscando isso, já que, "apesar da força das determinações sociais, existe sempre a possibilidade de mudança, pois os processos sociais são dinâmicos e contraditórios; se as determinações fossem absolutas, não haveria história" (BELLONI, 2007, p.75).

Reuniões na legislação



Figura 13 – Leis e cores circundantes (lápis 6B e aquarelado)

Socializar-se é um processo coletivo ativo que permite a manutenção cultural e a construção da identidade pessoal por meio da linguagem, que possibilita a interação ao compreender o outro (BELLONI, 2007). Ao aproximarmos nosso olhar da prática de socializar no contexto brasileiro com fins de construção e aprimoramento da vida em sociedade, respaldamo-nos na Constituição de 1988 (BRASIL, 2020), que pauta no artigo 5º os direitos e deveres individuais e coletivos, mais precisamente no inciso XVI, em que defende que todos podem reunir-se pacificamente em locais abertos ao público, desde que isso não frustre outra reunião anterior.

E ao especificar ainda mais o contexto legislativo do ato de se reunir, agora voltado para a educação brasileira, faz-se imprescindível consultarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que torna obrigatório para os sistemas públicos reservarem algumas horas por semana, remuneradas e incluídas na jornada de trabalho, para "estudos, planejamento e avaliação" (artigo 67, inciso V). Conhecidas como reuniões pedagógicas, ou horário de trabalho coletivo pedagógico (HTPC), elas são espaços de discussão e formação para fortalecer o projeto político-pedagógico (PPP) da escola, articular as disciplinas, estudar, compartilhar experiências e estimular a reflexão sobre a prática docente.

Historicamente, a margem interpretativa deixada pela LDB de 1996 é ampla quanto ao tempo e espaço destinados para estudos, planejamento, avaliação e outras atividades extraclasse na jornada profissional do/a professor/a. A partir da lei 11738/2008, que determina que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios fixem o piso salarial das carreiras do magistério público da educação básica, e em seu artigo 2º, § 4º apresenta a composição da jornada de trabalho, com um limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com alunos e 1/3 destinado às chamadas atividades extraclasse, considera-se de forma mais evidente a existência de um trabalho docente para além da interação com os alunos.

Contudo, a lei foi contestada junto ao Supremo Tribunal Federal (STF) por meio de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) impetrada pelos governos estaduais de Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Paraná, Ceará e Santa Catarina, ainda no ano de 2008. Esta ADIN já foi superada por decisão definitiva daquela Corte, que declarou plenamente constitucional a Lei 11.738/2008. No dia 27 de abril de 2011, o STF reconheceu a constitucionalidade da Lei 11.738/2008, e obrigou todos os entes federativos a seu cumprimento a partir de 27 de fevereiro de 2013 (MEC, 2013).

Em um estudo divulgado em 2012 pelo Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, destina-se este 1/3 da jornada de trabalho do/a professor/a a atividades extraclasse: estudo, planejamento e avaliação. E as reuniões pedagógicas ou HTPC podem abarcar estes temas:

O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), ou qualquer outra denominação que receba nos diferentes sistemas de ensino, se constitui em um espaço no qual toda a equipe de professores pode debater e organizar o processo educativo naquela unidade escolar, discutir e estudar temas relevantes para o seu trabalho e, muito importante, deve ser dedicado também à formação continuada dos professores no próprio local de trabalho (MEC, 2012, p.09).

Para dimensionar a potência de uma reunião de professores/as é interessante compreender como se originou o nome HTPC. No estado de São Paulo, por contínuas reivindicações dos/as professores/as a um espaço remunerado para discutir questões pedagógicas da educação e de suas respectivas escolas, instituiu-se, a partir dessas manifestações, a hora de trabalho pedagógico (HTP) no Estatuto do Magistério em 1985 (OLIVEIRA, 2006). Em 1998, o HTP, ganhou nova nomenclatura, Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), com a finalidade de garantir, dentro da jornada de trabalho, momentos coletivos de formação (BEGNANI, 2013). Portanto, faremos uso do nome HTPC para nos referirmos às reuniões pedagógicas, uma vez que ele foi utilizado pelo Conselho

Nacional de Educação (CNE) ao desenvolver estudos sobre a Lei do Piso Salarial, que discute o direito a 1/3 de atividades extraclasse na jornada docente (MEC, 2012).

O/a professor/a tem, como direito garantido em sua jornada de trabalho, tempo para estudo, planejamento e avaliação, mas fica a questão: será que os espaços-tempo de reunião pedagógica fomentam o desenvolvimento da autonomia profissional e formativa para a prática pedagógica?

Toda sistematização de uma reunião/encontro exige um planejamento para a organização de tempos, espaços, recursos, procedimentos, elaboração de pauta e avaliação do processo, objetivando motivar a participação dos sujeitos (BEGNANI, 2013). O desafio consiste em sair da exposição mecanicista das experiências, para elevá-las a um grau de reflexão transformadora, que inclua a apropriação de conhecimentos. Embora a compreensão da importância do desenvolvimento reflexivo tenha sido vista como fundamental na escola, a complexidade do contexto escolar tem dificultado o modo de apropriação dessa organização por professores/as (MAGALHÃES; CELANI, 2001).

É de senso comum que os/as professores/as devam ser reflexivos/as em relação ao seu trabalho, uma afirmação quase que inquestionável, mas o como fazê-lo continua sendo uma questão recorrente (OLIVEIRA, 2006). Encontrar-se com os pares e discutir ações pedagógicas pode ser uma alternativa de caminho para uma formação continuada e coletiva.

Os sujeitos que fazem parte de uma reunião pedagógica, basicamente, são: a equipe gestora (direção, vice direção e coordenação) e os/as professores/as, que podem ser da educação básica (educação infantil; ensino fundamental; ensino médio e outras modalidades) e/ou superior. Mas quem são esses sujeitos para além de seus cargos? Paulo Freire (2014a) responde:

O nosso é um trabalho realizado com gente miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que minha própria capacitação científica faz parte (FREIRE, 2014a, p.141).

Estar em permanente processo de busca também é reconhecer as novas possibilidades de espaços e tempos dos encontros físicos e virtuais, para estimular o trabalho em equipe, condição essencial para a melhoria do fazer pedagógico. Exercer a profissionalidade do ser docente requer flexibilidade, dinamismo, colaboração, responsabilidade e transparência. Formar-se a si próprio a partir do reconhecimento da relevância do outro e do entorno, por si só já é um ato reflexivo, como nos inspira Nóvoa (2004), ao relacionar a **autoformação**, que realizamos em nossos percursos pessoais e profissionais, com a **heteroformação**, que

praticamos com o outro em uma aprendizagem mútua; e com a **ecoformação**, na qual dialogamos por meio dos saberes, técnicas, culturas, artes, tecnologias e da sua compreensão crítica. Eu, nós e o mundo... O mundo, nós e eu... Sigamos nos re-unindo!

Reunião de professores/as aos olhos de quatro gestoras inspiradoras



Figura 14 – Gestos de quem reúne, partilha, forma e narra (argila)

De acordo com a metodologia escolhida, no âmbito da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), a aproximação aos dados se inicia em conjunto com a escrita da tese, tudo experienciado e pesquisado, passível de ser codificado e reanalisado o tempo todo.

A vantagem das estratégias da teoria fundamentada é que você pode tomar conhecimento das lacunas e dos furos presentes nos seus dados já nas primeiras etapas da pesquisa. Logo, você pode localizar as fontes dos dados necessários e coletá-los. Por isso, a coleta e a análise simultâneas dos dados podem auxiliá-lo a seguir adiante e aprofundar-se no problema de pesquisa, bem como a empenhar-se no desenvolvimento das categorias (CHARMAZ, 2009, p.75).

Portanto, como forma preliminar de aproximação à temática, conversamos, entre os meses de junho a agosto de 2019, com quatro professoras gestoras do município de Florianópolis-SC. A escolha por professoras gestoras se enraíza na legislação do estado de Santa Catarina, que prevê que é de responsabilidade dos gestores a promoção de formação continuada docente, entendendo-se como formação continuada as atividades com dimensões coletivas como as reuniões pedagógicas:

§ 2º. É responsabilidade dos **gestores** das unidades educacionais solicitar e promover a formação continuada de seus docentes, o que poderá ocorrer concentradamente em uma unidade educacional ou em um conjunto de escolas (SANTA CATARINA, Art. 6º., 2018).

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, nem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolvem atividades de extensão, grupos de estudos, **reuniões pedagógicas**, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (SANTA CATARINA, Art.3º., 2018).

As quatro professoras gestoras escolhidas tinham ótimas referências da qualidade de seu trabalho de gestão, com histórico de promoção de intensas partilhas em suas reuniões docentes, evidenciado em publicações acadêmicas na área da Educação, ao permitir o diálogo aberto com a Universidade e a Comunidade. Neste círculo 14 ainda atribuiremos os nomes fictícios a elas destinados, por se tratar dos temas pilares desta pesquisa, e a partir do círculo 28 suas identidades serão explicitadas; são eles: professora Reunião, professora Partilha, professora Formação, professora Narração. A seguir, uma síntese do que cada uma delas disse nessas conversas.

Professora Reunião

Para a professora Reunião a prática pedagógica é a ação pedagógica em sala de aula, e as partilhas dessas práticas podem ser feitas em reuniões de professores/as. Na escola em que ela é gestora, os encontros são semanais e se estruturam em quatro partes: prática artística; estudo, com temas diversos e observação de crianças; pauta geral e compartilhamentos de práticas pedagógicas. Na avaliação semestral das reuniões pedagógicas, os/as professores/as sempre dizem que falta mais tempo para compartilharem suas práticas, há um anseio por esse momento.

Na estrutura da reunião desta escola, a partir do que relatou a professora Reunião, a parte dos compartilhamentos de práticas pedagógicas sempre extrapola o tempo previsto e é a parte mais intensa da reunião, em que as professoras revelam suas impressões mais sensíveis, algumas choram, outras expressam raiva. Há um risco de a reunião se tornar um momento de desabafo, de terapia em grupo. Ela disse que estão sempre buscando aprimorar esta oportunidade de compartilhamento, por meio do refinamento do olhar fenomenológico na forma como se relata algo, sendo fiel ao fenômeno. Uma vez por mês, durante a reunião, trabalha-se exclusivamente o olhar fenomenológico para o brincar das crianças e, por meio de exercícios práticos, refina-se a forma de observar e relatar os fenômenos. Ela diz: “Esse espaço-

tempo de encontro semanal tem que ser leve, aliviar e é um momento em que estamos juntas, ajudando-nos mutuamente.”

A professora Reunião terminou sua fala dizendo que, ao receber uma professora nova na escola, ela escuta com frequência a frase: “estou aprendendo a compartilhar a partir das nossas reuniões”.

Professora Partilha

A professora Partilha, em uma reunião de pais, escutou de uma mãe que a escola era ótima, mas trabalhava muito pouco de pesquisa com os alunos. Isso a comoveu, tirando-lhe horas de sono. Depois de muitas conversas entre os membros da gestão e a equipe pedagógica, levaram a ideia para os/as professores/as, que se mostraram receosos/as, mas dispostos/as a enfrentar o desafio. A escola ofertou formação aos/às professores/as, que ao longo do ano, nos encontros semanais, com autonomia coletiva e individual por meio de compartilhamento de suas práticas em sala de aula, foram constituindo o corpo da escola.

A professora Partilha, ao receber a cada ano professores/as novos/as, compartilhava com eles o mote do projeto: permitir que os alunos possam fazer escolhas de temas de pesquisa e conquistem a capacidade técnica de desenvolvê-los. Auxiliada por professores/as que já trabalhavam com o projeto há mais tempo, organizou círculos de escutas e falas, para partilhas pedagógicas. Nas palavras dela: “A ideia é fazer com que o professor crie o caminho dele, mas a essência do projeto ele não pode perder, que é: a criança escolher”. E: “Os professores não se veem como protagonistas”.

A professora Partilha salientou a postura de professores/as quando se deparam com o projeto, sempre com certa estranheza. Os/as que acabaram de iniciar na rede, normalmente estão mais abertos/as, enquanto os/as que trabalham já há anos, acostumados/as com os projetos "enlatados" de cima para baixo, sentem mais dificuldade em lidar com a autonomia. Para ambos a autonomia é uma conquista, o que os/as diferencia é o tempo de assimilação. Este processo de partilhas pedagógicas se inicia já no planejamento, uma vez que o projeto educativo é o mesmo, Projeto Aprender a Conhecer (PAC), mas cada turma tem autonomia na escolha de seu tema anual, esta é a essência do projeto.

As reuniões pedagógicas semanais são obrigatórias, consideradas hora-atividade para professores/as, e, em sua escola, são chamadas de PLANEJAMENTO: planejamento por projetos – em grupos menores, acompanhados/as cada dois/duas por um membro da equipe gestora; planejamento geral – com toda a escola, para relacionar os projetos com o currículo.

Ainda assim, diz a professora Partilha: “os professores orientadores não se enxergam como formadores em um processo de formação continuada”.

A proposta era colocar já no nome do planejamento seu papel de formação ou de comunidade de aprendizagem, para ficar mais perceptível o processo de formação continuada, nesses encontros em roda no auditório e nos muitos compartilhamentos que ocorrem por meio do próprio *Whatsapp*.

Professora Formação

Segundo a professora Formação:

“a prática pedagógica exige estudo, presença e afeto. **Estudo**, para que a formação seja continuada e reconhecida a todo momento. **Presença**, para conseguir contextualizar as necessidades dos alunos e dialogá-las com a realidade do mundo. **Afeto**, no sentido de afecto, de afectar-se com o que acontece ao redor, que me pertence e eu pertence a ele; não posso ser indiferente”.

Na vida da escola, desde seu início, semanalmente os/as professores/as se reúnem para conversas sobre questões estruturais e pedagógicas. As reuniões semanais são chamadas de Reuniões Pedagógicas de Formação, sendo obrigatórias e remuneradas. A professora Formação relatou que os/as professores/as têm muito interesse nesses encontros e quando por algum motivo eles não acontecem, muitos dizem sobre a falta que o encontro faz.

A estrutura de cada reunião varia conforme a necessidade temática do grupo, podendo, a partir dela, também ter a presença de outros profissionais; por exemplo, um especialista em Matemática, ou Artes. Também pode ser uma reunião de exposição de prática pedagógica, em que um/a professor/a expõe sobre como trabalhou um determinado tema com seus alunos, como se estivesse dando uma aula. Nos trinta minutos finais é aberto um debate para que os/as professoras/es compartilhem suas impressões. São quatro reuniões mensais de uma hora e meia, três por segmento (educação infantil, fundamental I, fundamental II) e uma geral. O planejamento preparado pelos coordenadores é entregue para os/as professores/as no início do ano, com temas de estudos para o decorrer do ano, com uma bibliografia básica que é flexível às necessidades da escola. Ela compartilhou que os encontros com os pais também são considerados espaços e tempos de formação. Segundo a professora Formação, para tornar uma reunião pedagógica como um processo de formação continuada é preciso estruturá-la:

“com temas instigantes, interessantes e colocando os professores para pensar, se sentirem autores e não só ouvintes, mas ouvintes participantes, ativos, remunerando; construindo essa noção que o meu trabalho é dignificante para mim e para os demais... vida de grupo, o grupo precisa perceber que ele é importante, e dentro dele um se importa com o outro.”

Para a professora Formação, os espaços-tempo de encontros para os compartilhamentos pedagógicos são formações de fusão das diferenças.

Professora Narração

A professora Narração relatou inúmeras reuniões por meio de debates, leituras, projetos, no que ela intitulou como uma Pedagogia da Descoberta, em que o diálogo com a comunidade era franco e intenso. Praticava-se formação de pais, com pais analfabetos. Trabalhava-se com saneamento básico, posto de saúde e entorno comercial. Os pais se empoderaram e atuavam ativamente, discutiam direitos e lutavam pela escola. O projeto político pedagógico era regido pela INTERAÇÃO: entre escola e comunidade, entre níveis, entre professores/as, entre professores/as e alunos. Segundo ela havia “muita briga, mas muito amor. Tudo era permeado de muito amor.”

“Sempre fiz questão em estar com os alunos, a minha prioridade, o meu sujeito sempre foram os alunos.” Os alunos eram ouvidos, por meio de escolhas de contos para a hora da história, temas para os projetos, utilização de sala de informática. A professora Narração ainda afirma que o principal papel da escola é a formação de caráter, dos alunos e de seu entorno; para ela, todas as histórias de vida devem ser respeitadas e consideradas na constituição de uma instituição.

“Costuma se passar por cima do tronco”, disse, citando uma expressão cubana, relativa a quando se pratica algo, como se os desafios já estivessem resolvidos. E ela afirmou que não fazia isso, buscava que se investigasse o contexto com profundidade; discutia-se as possibilidades de práticas, a partir da interação de saberes entre comunidade, escola, professores/as e demanda dos alunos; para então desenvolver projetos.

Segundo a professora Narração, as reuniões pedagógicas em sua experiência foram construídas com teoria e instinto, em um formato de planejamento participativo, em que cada professor/a fazia sua rede dialogada no projeto político pedagógico da escola. Projetos temáticos permeavam a educação infantil e iam até o ciclo I do ensino fundamental. E os encontros entre os/as professores/as às vezes aconteciam no recreio da escola, bem como no final de semana, para uma formação continuada que a própria escola decidia fazer; os/as professores/as iam autonomamente.

Ao dialogar com as falas das quatro professoras que gestam em/as suas instituições escolares um olhar fenomenológico (ECKSCHMIDT, 2021) para as práticas pedagógicas, percebi como este processo pode ser um exercício para transformá-la em uma narrativa autônoma de afeto ao coletivo. Um exercício em que cada um se reconhece como pertencente

a aquele espaço e, portanto, capacita-se a instituí-lo como escola no tempo presente da partilha, constituindo-se comunidade ao fazer convergir as diferenças.

Professores/as em re-união: uma convergência das diferenças

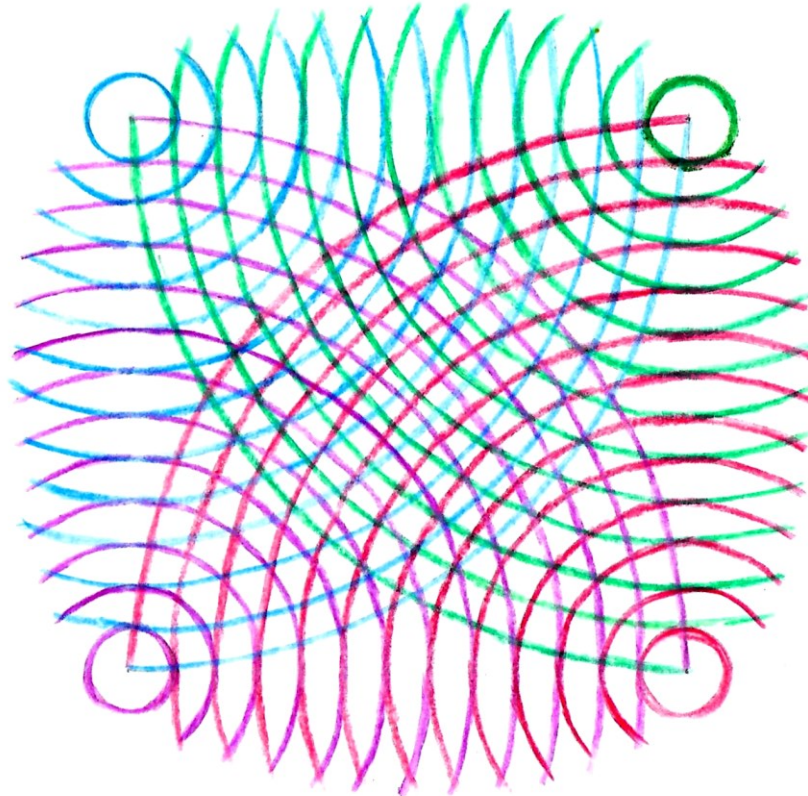


Figura 15 – Convergência das diferenças (compasso e lápis jumbo)

Foi possível perceber que o que se assemelhou nas falas das professoras Reunião, Formação, Partilha e Narração foi o interesse dos/as professores/as pelo compartilhamento narrativo das práticas pedagógicas. Quando havia necessidade de um encontro físico ou virtual para socialização de saberes pedagógicos fora do horário previsto de reunião, os/as professores/as aceitavam com disposição, bem como sentiam falta quando essas partilhas não aconteciam no espaço predeterminado.

Nossas perguntas – por que as/os professoras/es não se ouvem e/ou não se narram? É uma questão de tempo e/ou espaço? É uma questão de não saber fazer? É uma questão de não querer ou não poder fazer? É falta de autonomia? – derivadas da questão orientadora da pesquisa, começam a ser elucidadas. Por exemplo: quando a professora Partilha afirma que os/as professores/as não se reconhecem formadores/as em uma reunião pedagógica ao narrarem sobre uma prática e se assustam com a autonomia; ou ainda, quando a professora Reunião defende a necessidade de os/as professores/as aprenderem a narrar suas práticas atentas ao fenômeno, para a reunião não se transformar em uma terapia de grupo, em que as emoções

ultrapassam o olhar fenomenológico. Em contrapartida, tanto a professora Formação quanto a professora Narração alertam, respectivamente, para a importância do afeto e do amor como ponto de partida para o reconhecimento e atuação do/com o outro.

Sempre é uma busca infundável pelo equilíbrio entre razão para ser formação e emoção para ser re-união, um entrelaçar que permeia toda nossa pesquisa. Sobre a reunião pedagógica, apresentamos a legislação vigente para defini-la, e ao enaltecer seus sujeitos a vivificamos. Bem como em seu depoimento, a professora Reunião caracterizou esse encontro como um processo em que se pode aprender a compartilhar práticas vivenciadas, uma partilha narrativa que preserva o caráter de "um espaço favorável à criação de comunidades de sentido" (GIRARDELLO, 2015, p.130).

No compartilhamento de práticas pedagógicas a partir de inspirações de Paulo Freire (2014a), emoção e razão caminham juntas, indissociáveis, em um processo facilmente identificável já na trajetória biográfica de Freire, caracterizada pela partilha de saberes. Nas rodas de partilhas "é visível a presença implícita das lições de Paulo Freire, sobre a necessidade de os participantes terem sua voz reconhecida em qualquer espaço que aspire à criação de um diálogo verdadeiro" (GIRARDELLO, 2015, p.132). A professora Partilha corroborou essa ideia ao nos exemplificar uma prática que ocorre em seu ambiente de trabalho, o ensino por projetos, em que todas as salas do ensino fundamental trabalham um tema anual escolhido pelos alunos e se capacitam tecnicamente para desenvolvê-lo, organiza-se círculos de escutas e falas, entre os/as professores/as, entre professores/as e alunos e entre os alunos.

Na formação continuada a partir de inspirações de Antonio Nóvoa (2002), evidencia-se as partilhas biográficas como sendo também pedagógicas para uma formação continuada, as quais constituem o processo relacional diário e permanente entre os sujeitos. Uma ideia de docência como coletivo, balizada no diálogo e na reflexão, para destrinchar e direcionar os dilemas e desafios dos contextos escolares marcados pela diferença cultural e conflito de valores. A professora Formação nos exemplificou na prática essa docência como coletivo, ao trimembrar o compartilhamento de práticas pedagógicas em: **Estudo**, para que a formação seja continuada; **Presença**, para que se consiga contextualizar as necessidades do meio; e **Afeto**, no sentido de não ser indiferente ao respectivo entorno, atuar nele. Quando as práticas pedagógicas vivenciadas são compartilhadas coletivamente "tornam-se objetos pertencentes ao grupo, criaturas comuns, sementes de comunidade" (GIRARDELLO, 2015, p.137).

Quanto à narrativa docente a partir de inspirações de Walter Benjamin (1985), evidencia-se o/a professor/a como um/a potente narrador/a, e na perspectiva deste autor o narrador se equipara a um artesão. Portanto a prática pedagógica caracteriza-se como uma

matéria-prima a ser trabalhada entre falas e escutas de compartilhamentos narrativos, moldando-a em um processo de formação continuada para a *construção de comunidade*, uma vez que "as rodas de histórias podem ser espaços radicalmente democráticos" (GIRARDELLO, 2015, p.136).

Uma roda de histórias é mais forte quando busca mais o desenvolvimento de saberes do que a afirmação de conhecimentos pré-existentes. Seu girar tem mais a ver com a *formação*, com a *afirmação* cultural, e menos com a *confirmação* de uma cultura ligada ao passado. Por isso uma roda de histórias é lugar privilegiado de autoria poética, de um fazer simbólico compartilhado que trabalhe, questione e transforme solidariamente os dados do acervo cultural, impregnando-os dos desafios do presente e correndo o risco da criação do novo (GIRARDELLO, 2015, p.137).

Nesse sentido a professora Narração complementa por meio de suas vivências no cotidiano escolar, que o re-unir docente quando a pedagogia se torna da Descoberta, em que o diálogo com a comunidade é franco e intenso, desperta um interesse autônomo nos/as professores/as, por reconhecerem que a construção de saberes é coletiva, independe de suas formações individuais, do espaço ou do tempo em que se encontrem.

Uma vez garantidas as falas e escutas de um compartilhamento narrativo vivificado pelas práticas pedagógicas contextuais, as reuniões docentes se libertam como uma pujante possibilidade coletiva de formação contínua, de comunidade de aprendizagem.

ROSÁCEA II

A NARRATIVA E SEUS DESVELAMENTOS



Figura 16 – O segundo processo vital: Aquecimento (aquarela em papel)

Origens da narrativa... narrativa original?

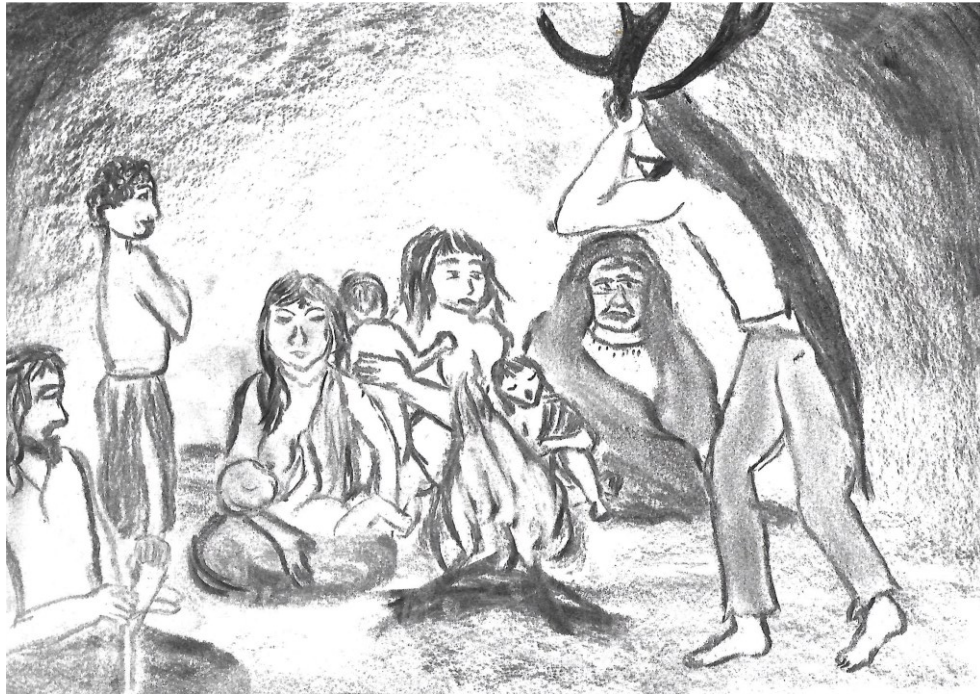


Figura 17 – Narrar ao fogo do alimento anímico (carvão vegetal)

Simplesmente não sabemos, e nunca saberemos, se aprendemos sobre a narrativa a partir da vida ou sobre a vida a partir da narrativa: provavelmente ambos. Mas ninguém questiona que aprender as sutilezas da narrativa é uma das principais maneiras de se pensar sobre a vida...

Jerome Bruner (1997a, p. 95)

Neste início de rosácea narrativa, queremos convidá-los/as a imaginar o processo de aquisição da língua materna, bem como as primeiras narrações orais na pré-história, portanto antes da escrita... O vínculo à imagem dessa reunião “original” imaginária vai se construindo naturalmente, porém com um diferencial, o objetivo inicial, que seria o alimento físico ao redor de uma fogueira (CHAITIN, 2003), metamorfoseia-se em alimento anímico por meio do processo narrativo. A aquisição da linguagem oral proporcionou essa metamorfose que se potencializou e se potencializa por meio da vontade de ouvir os fatos narrados, de se sentir pertencente àquela comunidade, de pensar e planejar ações coletivas (LANZ, 1995).

Ao considerarmos a filogenia da humanidade, um de seus passos evolutivos foi o desenvolvimento da linguagem como potência germinal ao diálogo. Em uma única vida, ontogeneticamente, desenvolvemo-nos pelo caminho que a humanidade traçou por milhares de anos; "existem na História – tal como na vida individual – ritmos e espelhamentos que revelam estruturas temporais intrínsecas à evolução" (LANZ, 1995, p. 179). Um exemplo desse fato é

quando a criança inicia os balbucios infantis e imita as palavras e verbos, em que sua autoidentificação se dá na 3ª pessoa: ao invés de “Eu quero água”, ela diz “Elana quer água”; até, por volta dos três anos de idade, pronunciar o EU e conjugar o verbo em primeira pessoa pela primeira vez (KÖNIG, 2011). Em três anos de uma única vida é como vivenciássemos o que a humanidade levou centenas de anos para alcançar enquanto linguagem. Assim como o primeiro passo na posição vertical é uma mudança extraordinária na forma de se movimentar e experienciar o mundo, conjugar o verbo na primeira pessoa é a experiência primordial de nos reconhecermos indivíduos na alma coletiva humana (SCHOOREL, 2013). Experienciarmos algo na vida adulta permitindo que a potência experimental da infância a permeie é uma oportunidade de construção criativa de algo original, de autonomia do sujeito.

A visão de narrativa que exploraremos neste trabalho apoia-se na definição organizada e compartilhada por Jerome Bruner, que a entende como um processo em que se expressa uma versão da realidade independente da verificação empírica e de sua precisão lógica, uma forma de organizar a experiência humana largamente utilizada para a formação do sujeito individualmente e para a coesão de uma cultura (BRUNER, 1997b). A narrativa como meio de compreensão da realidade é precocemente identificada nas crianças que se constituem por meio dela. Bruner (1991) explicita dez características da narrativa que vamos explorar ao longo dos círculos desta rosácea: diacronicidade narrativa; particularidade; as ações têm motivos; composição hermenêutica; canonicidade e violação; referencialidade; genericidade; normatividade; sensibilidade de contexto e negociabilidade; acréscimo narrativo.

Ancoraremos na imagem que sobrevive até os dias atuais como um rito de contação de histórias, o círculo e o fogo como um contexto preparatório de abertura, de predisposição ao compartilhamento narrativo, à experiência de situações imaginadas como possibilidade de aprendizagem e afirmação de valores coletivos (CHAGAS, 2013). É plausível imaginarmos o contexto estático, bem como dinamizá-lo com os movimentos do contador e a receptividade corporal de quem escuta, mas nunca definiremos o que foi originalmente narrado, e essa não fossilização oral reside na potência libertadora do imaginário. A arte rupestre nos dá pistas, mas não nos aprisiona no conceito (STEINER, 2000), pelo contrário, instiga-nos a sonhar na vigília.

Neste círculo 15 que inicia nossa segunda rosácea, estimula-se uma revisita aos primórdios da tradição narrativa, propondo que você mergulhe no seu *Mar interior de Fios de Histórias* (RUSHDIE, 2010) em busca de sua primeira experiência narrativa vivida na infância. Só assim fará sentido afirmarmos que a ontogenia de um indivíduo revive e ressignifica toda a filogenia humana, e então a busca pelo contexto original do processo narrativo é também um exercício de autoconhecimento que constrói a realidade e molda a autonomia.

Em diferentes áreas do Oceano havia diferentes tipos de histórias, e como todas as histórias que já foram contadas e muitas que ainda estavam sendo inventadas podiam se encontrar aqui, o Mar de Fios de Histórias era, na verdade, a maior biblioteca do universo. E como as histórias ficavam guardadas ali em forma fluida, elas conservavam a capacidade de mudar, de se transformar em novas versões de si mesmas, de se unir a outras histórias e assim se tornar novas histórias; de modo que, ao contrário de uma biblioteca de livros, o Mar dos Fios de Histórias era muito mais do que um simples depósito de narrativas. Não era um lugar morto, mas sim cheio de vida (RUSHDIE, 2010, p.58).

Re-unir-se em busca de alimento anímico narrativo é conservar a capacidade de mudar, é se autotransformar em novas versões de si mesmo, é trazer pontos de convergência para o mundo real, de modo que os possíveis universos experienciados vivifiquem o cotidiano tão disperso. A ideia de “buscar as origens da narrativa na humanidade”, mais que um projeto objetivo, que seria de execução impossível, é entendida aqui como um exercício de imaginação, autoconhecimento e desvelamento da nossa própria “narrativa original”. Sejam diversos como instrumentos de uma orquestra, porém queiramos proporcionar lúcidos encontros consonantes.

16

Enraizando a narrativa

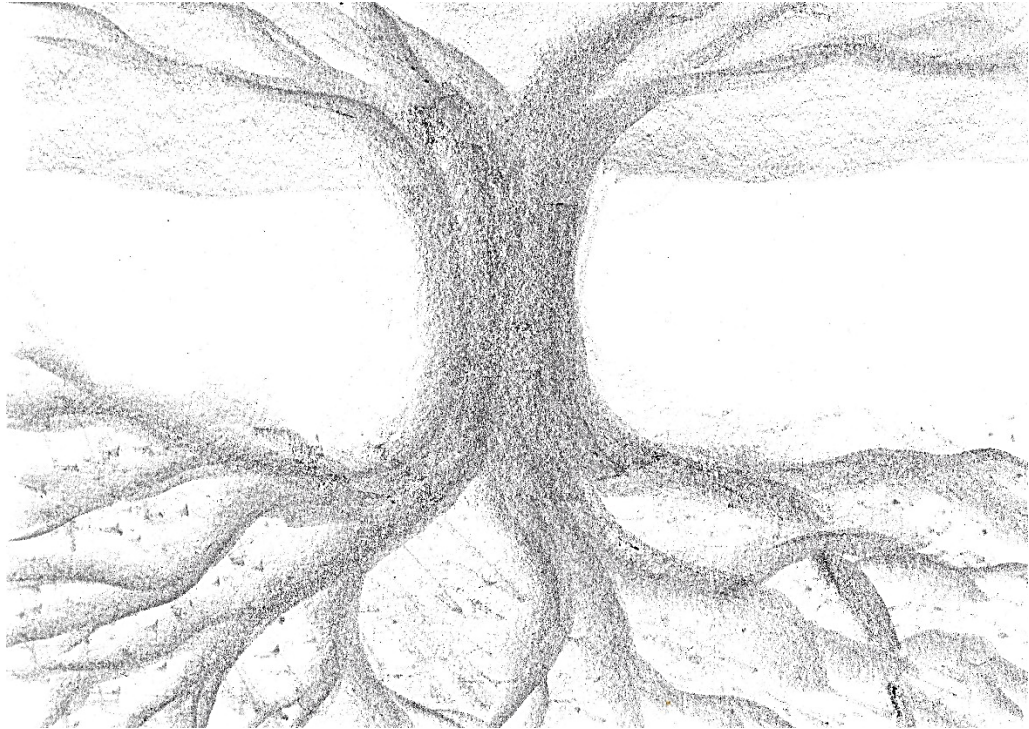


Figura 18 – Enraizar para florescer (grafite grosso hexagonal)

As narrativas, desde seu surgimento com o advento da linguagem, tornaram-se tradições orais, incorporadas por várias civilizações da antiguidade e perpetuadas até os dias de hoje, como uma prática para expressar fenômenos naturais, histórias da criação, mistérios de deuses, proezas de cavaleiros ou cotidianos sociais de caráter regional ou universal (CHAITIN, 2003). O universalismo das narrativas se encontra em sua capacidade de construir pontes entre as diferenças culturais, linguísticas e de faixas etárias.

No círculo 16, segundo desta rosácea narrativa, resgataremos e expandiremos as dez características levantadas por Bruner (1991) para desenvolvermos uma reflexão teórica da partilha narrativa enraizada em histórias já contadas ao longo da evolução da humanidade; uma partilha que nos proporciona fértil terreno e, portanto, capacita nosso fortalecimento como frondoso tronco a apontar seus galhos em direção à infinitude celeste, ao mistério do porvir, em potenciais diversos entre folhas, flores e frutos.

A *diacronicidade narrativa* se manifesta por uma sequência de eventos que vai ocorrendo no desenvolvimento da história ao longo de um tempo, sabendo-se que não se trata de um tempo cronológico, mas um tempo dos fenômenos naturais. Por exemplo, em um *conto*

de fadas que tem uma natureza de sobrevivência atemporal, a narrativa se constitui do dia e da noite, do ontem e do hoje, do crepúsculo e da aurora, do outrora e do vindouro:

Mas, numa **tarde de verão**, a rainha foi banhar-se no riacho que passava no fundo do parque real. E, de repente, pulou para fora da água uma rãzinha.
— Majestade, não fique triste, o seu desejo se realizará logo: **daqui a um ano** a senhora dará à luz uma menina.
E a profecia da rã se concretizou. **Alguns meses depois** nasceu uma linda menina (ABREU *et al.*, 2000, p. 10).

A *particularidade* consiste no cuidado na escolha das palavras, que pode objetivar: enriquecer o imaginário; incorporar um evento mais abrangente da história; contextualizar um lugar ou uma cultura específica; e ser substituída ou acrescentada desde que não altere o destino da narrativa. Por exemplo, um *conto popular* onde se cita um trabalho manual e este é expresso como a “feitura de uma gamela”, uma expressão que particulariza uma cultura e, conseqüentemente, provoca o imaginário:

Uma vez existia um velho casado, que tinha três filhas muito bonitas; o velho era muito pobre e vivia de fazer **gamelas** para vender. Quando foi um dia, chegou à sua porta um moço muito formoso, montado num belo cavalo e lhe falou para comprar uma de suas filhas (ABREU *et al.*, 2000, p. 91).

Vínculos de estados intencionais, característica levantada por Bruner (1991), que afirma que na narrativa as ações têm motivos, porém a conexão entre ação e motivo não é obviamente causal, é de livre interpretação, dá margem para que quem a receba a questione e interprete a partir de suas vivências. Por que uma personagem, seja ela pessoa, animal ou objeto inanimado, agiu dessa ou daquela maneira? Por exemplo, nas *fábulas* de animais em que nem sempre o final é o feliz tradicional. Por quê?

O galo e as galinhas viram que lá longe vinha uma raposa. Empoleiraram-se na árvore mais próxima, para escapar da inimiga. Com sua esperteza, a raposa chegou perto da árvore e se dirigiu a eles:
— Ora, meus amigos, podem descer daí. Não sabem que foi decretada a paz entre os animais? Desçam e vamos festejar esse dia tão feliz!
Mas o galo, que também não era tolo, respondeu:
— Que boas notícias! Mas estou vendo daqui de cima alguns cães que estão chegando. Decerto eles também vão querer festejar.
A raposa mais que depressa foi saindo:
— Olha, é melhor que eu vá andando. Os cães podem não saber da novidade e querer me atacar (ABREU *et al.*, 2000, p. 104).

A *Composição hermenêutica* atribuída à narrativa explícita a capacidade interpretativa que ela gera ao apresentar uma interdependência entre o todo e as partes da história, que nos conduz intuitivamente a uma leitura ou audiência completa da narrativa, independente das nossas diferenças cognitivas, sociais ou etárias (BRUNER, 1991). Por exemplo, ao lermos ou ouvirmos uma *lenda*, a interdependência das partes para com o todo e do todo para as partes nos instiga a consumi-la por completo e nos liberta a interpretá-la a partir de nossas

individualidades. A interpretação suscitada pode nos distinguir quanto a nossa trajetória biográfica, mas é certo que sempre será suscitada. Para um breve deleite narrativo, segue uma lenda latino-americana, intitulada Acoitrapa e Chuquilhanto (ABREU *et al.*, 2000, p. 111-114), separamos em cinco partes para ilustrarmos a interdependência entre elas:

Parte 1

Na cordilheira que fica em cima do vale de Yyucay, em Cusco, pode-se ouvir todos os sons. O vento sopra com sua bocarra; a manhã, obrigada a se levantar sempre antes dos outros, boceja morta de sono; os pássaros, seus eternos namorados, acordam cantando ao ouvi-la se espreguiçar.

De repente, silêncio. Acaba de chegar Acoitrapa, o pastor de lhamas. Ele é jovem e belo. Toca a quena tão docemente, que até as flores mais tímidas se abrem e despontam entre os galhos das árvores para escutá-lo.

Certa vez, as duas filhas do sol passaram perto de seu rebanho. Encantadas com a música, se aproximaram para ver quem tocava tão bem assim aquele instrumento. O pastor ficou deslumbrado ao vê-las. Os três conversaram e riram, sem se preocupar com o correr das horas.

Quando o sol se escondeu, as jovens, com muita pena, precisaram se despedir. O pai permitia que passeassem pelo vale, porém, ai delas se não chegassem em casa antes do anoitecer!

Chuquilhanto, a mais velha, se sentiu mais triste que sua irmã. Sem saber como, se apaixonara por Acoitrapa. Chegando ao palácio, Chuquilhanto não quis comer. Correu para o quarto, a fim de ficar sozinha. Deitou-se, fechou os olhos, ficou se lembrando de seu doce pastor, e então adormeceu.

Parte 2

Em sonhos, viu um belo rouxinol que cantava suave e harmoniosamente. Falou-lhe, então, de seu amor e de seu medo: temia que seu pai considerasse um guardador de lhamas muito pouco para uma filha do sol. O rouxinol, comovido pela aflição da jovem, lembrou

lhe que no palácio havia quatro fontes de água cristalina: se ela se sentasse no meio delas cantando o que o seu coração sentia, e as fontes lhe respondessem com a mesma melodia, significava que poderia fazer sua vontade e que seus desejos seriam atendidos.

Chuquilhanto acordou. Lembrava-se perfeitamente do sonho. Vestiu-se depressa e foi aos jardins do palácio. Ali estavam as fontes, dando de beber à manhã. Seguindo as instruções do passarinho, Chuquilhanto sentou e começou a cantar uma triste melodia. As fontes entenderam a sua angústia e manifestaram isso cantando em uníssono, consentindo, portanto, em ajudá-la. Chamaram a chuva e ordenaram-lhe que transmitisse ao pastor o carinho que Chuquilhanto sentia por ele.

A chuva saiu a cântaros do palácio, em direção à choupana de Acoitrapa. Ao encontrá-lo, banhou-lhe o coração com a imagem da jovem. O pastor, com o peito traspassado pela saudade da princesa, se pôs a tocar sua quena, com tanta tristeza, que até as frias pedras se comoveram. Desolado, compreendeu que o sol jamais permitiria que a filha se casasse com um pobre guardador de lhamas. Mas, que cansada estava sua alma de tanto sonhar com Chuquilhanto! Assim, adormeceu com a quena apertada entre os dedos.

Parte 3

Ao anoitecer, chegou sua mãe. Vendo os olhos do filho cobertos de lágrimas, pressentiu o que estava acontecendo. Como boa velhinha, sabia que um homem só chora dormindo quando está longe de sua amada. A velhinha não suportava ver o filho sofrer. Pensando num modo de aliviá-lo, lembrou-se de um velho bastão mágico que herdara de seus antepassados e que serviria perfeitamente a esse propósito. Então, arquitetou um plano; ordenou ao filho que fosse para a montanha, que se ocupasse do rebanho.

Enquanto isso, Chuquilhanto despertara com os primeiros raios de sol. Agora sentia o coração otimista, os pés leves e um só desejo: encontrar seu amado. Apostando corrida com o vento, chegou à choupana de Acoitrapa. Ao ver que ele não estava, seus olhos

se encheram de lágrimas. Tratou de disfarçar sua tristeza e se dirigiu à velhinha, que a olhava com atenção:

— Boa velhinha, tudo na senhora é belo! Jamais vi um bastão semelhante a esse que está em suas mãos. Suas pedras preciosas nada têm a invejar dos campos de flores e brilham como a lua cheia.

— Minha filha — respondeu-lhe a velha —, os seus olhos sabem apreciar o que é belo. De agora em diante, este bastão é seu, sei que o deixo em boas mãos.

Chuquilhanto agradeceu e, acariciando as alvas trancas da senhora, recebeu o bastão.

— Obrigada, boa senhora!

— Adeus, Chuquilhanto — despediu-se a velhinha.

— Que o amor a acompanhe!

Chuquilhanto fez o caminho de volta ao palácio. Quando cruzou a porta, os guardas, notando a tristeza em seus olhos, se perguntaram em voz baixa:

— O que estará acontecendo com a princesa que, mesmo possuindo tantas riquezas, tem tanta melancolia?

Parte 4

Quando, por fim, ficou sozinha em seu quarto, pôs o bastão de lado, se atirou na cama e caiu num pranto desconsolado, pensando em seu pastor. De súbito, que susto! Que surpresa! Alguém a chamava pelo nome! Acendeu a lâmparina, com cuidado para não fazer o menor ruído, e viu que o bastão mudava de cor: do rosa ao prateado, do verde ao vermelho, laranja, azul e mil tons diferentes. A voz que a chamava provinha do bastão, não havia dúvida.

— Não se assuste — disse-lhe. — Sou o bastão mágico do amor. Minha missão é unir e proteger os que se amam e sofrem por estar separados.

Chuquilhanto já não sentia medo. Ao contrário, estava maravilhada. Então, o bastão mágico se abriu como uma flor, no centro da qual apareceu Acoitrapa. Ela se aproximou, abraçaram-se, beijaram-se e, cobrindo-se com finas mantas, dormiram juntos.

Ao alvorecer, temendo o castigo do sol, os jovens amantes fugiram do palácio. Mas um guarda os viu sair e imediatamente avisou o pai de Chuquilhanto. Furioso, o sol se pôs à testa de um grande exército e partiu atrás dos fugitivos. Estes, de longe, escutavam sua voz irada apressando os soldados. Depois de se distanciarem do sol e de suas tropas, esgotados pela longa corrida, os jovens pararam para descansar.

Parte 5

Sentados sob a folhagem de um altíssimo eucalipto, se olharam: havia amor em seus olhos. Sabendo-se perdidos, porque cedo ou tarde o sol os alcançaria, fizeram um último pedido ao bastão mágico:

— Transforme-nos em pedra. Assim, nada nem ninguém poderá nos separar.

O bastão, cuja única missão era unir os que se amam, realizou o último desejo do casal.

E ainda hoje, perto do povoado de Calca, existem duas estátuas de pedra, que os habitantes da região chamam Pitu Sirai. São Chuquilhanto e Acoitrapa, amando-se para sempre.

Na característica que Bruner (1991) chama de *Canonicidade e Violação* ele nos aponta um diferencial narrativo que é a ressignificação de algo comum, a capacidade de promover uma quebra em algo convencional, por exemplo a traição em um matrimônio, a corrupção de um contador, ou o descumprimento de um acordo, violações que desvinculem a obviedade canônica:

PANDORA (mitologia grega)

Num tempo distante, os homens dominaram a dádiva do fogo, graças a Prometeu, tornando melhor a vida na Terra. Mas diante daquela afronta, a ira de Zeus não teve limites, e ele resolve então punir os homens. Ordenou a Hefesto que moldasse uma mulher de barro, tão linda quanto uma verdadeira deusa, que lhe desse voz e movimento e que seus olhos inspirassem um encanto divino. A deusa Atena teceu-lhe uma belíssima roupa, as três Graças a cobriram com jóias e as Horas a coroaram com

uma tiara de perfumadas flores brancas. Por isso a jovem recebeu o nome de Pandora, que em grego significa "todas as dádivas".

No dia seguinte, Zeus deu instruções secretas a seu filho Hermes que, obedecendo às ordens do pai, ensinou a Pandora a contar **suaves mentiras**. Com isso, a mulher de barro passou a ter uma personalidade dissimulada e perigosa. Feito isso, Zeus ordenou a Hermes que entregasse a mulher de presente a Epimeteu, irmão de Prometeu, um homem ingênuo e lento de raciocínio. Ao ver Pandora, Epimeteu esqueceu-se que Prometeu havia-lhe recomendado muitas vezes para não aceitar presentes de Zeus; e aceitou-a de braços abertos.

Certo dia, Pandora viu uma ânfora muito bem lacrada, e assim que se aproximou dela Epimeteu alertou-a para se afastar, pois Prometeu lhe recomendara que jamais a abrisse, caso contrário, os espíritos do mal recairiam sobre eles. Mas, apesar daquelas palavras, a curiosidade da mulher de barro aumentava; não mais resistindo, esperou que o marido saísse de casa e correu para abrir o jarro proibido. Mal ergueu a tampa, Pandora deu um grito de pavor e do interior da ânfora saíram monstros horríveis: o Mal, a Fome, o Ódio, a Doença, a Vingança, a Loucura e muitos outros espíritos maléficos... Quando voltou a lacrar a jarra, conseguiu prender ali um único espírito, a Esperança.

Assim, então, tudo aconteceu exatamente conforme Zeus havia planejado. Usou a curiosidade e a mentira de Pandora para espalhar o mal sobre o mundo, tornando os homens duros de coração e cruéis, castigando Prometeu e toda a humanidade (ABREU *et al.*, 2000, p. 124-126).

A referencialidade é uma característica que reforça a ideia de que a narrativa não se alicerça na verificabilidade empírica, mas na verossimilhança (BRUNER, 1991), que nos desperta a reconhecer como familiar um lugar, um contexto, comportamentos e, portanto, avivamos o vínculo com a história. Por exemplo, em um relato narrativo que contenha *fenômenos naturais* comuns ao nosso cotidiano, como este:

A CIGARRA E AS FORMIGAS (*fábula*)

Num belo dia de inverno as formigas estavam tendo o maior trabalho para secar suas reservas de trigo. Depois de uma **chuvarada**, os grãos tinham ficado completamente molhados. De repente, apareceu uma cigarra:

— Por favor, formiguinhas, me dêem um pouco de trigo! Estou com uma fome danada, acho que vou morrer.

As formigas pararam de trabalhar, coisa que era contra os princípios delas, e perguntaram:

— Mas por quê? O que você fez durante o **verão**? Por acaso não se lembrou de guardar comida para o **inverno**?

— Para falar a verdade, não tive tempo — respondeu a cigarra. — Passei o verão cantando!

— Bom. Se você passou o verão cantando, que tal passar o inverno dançando? — disseram as formigas, e voltaram para o trabalho dando risada (ABREU *et al.*, 2000, p. 99).

Nas seis características narrativas anteriores, usamos como exemplos ilustrativos um conto de fadas, um conto popular, fábulas, uma lenda e um mito; que nos servirão de base para identificar a *genericidade* proposta por Bruner (1991, p. 14)

O gênero narrativo, desta maneira, não só pode ser pensado como um modo de construir situações humanas, mas também como um guia para usar a mente, na medida em que o uso da mente é guiado pelo uso de uma linguagem habilitadora.

Portanto, ao nos depararmos com uma história de um determinado gênero narrativo convencional e nos propormos a ouvi-la ou lê-la e/ou recontá-la, nos habilitamos a realizar inovações a partir da nossa capacidade imaginativa, não só no conteúdo da narrativa, mas também no modo de compreensão. Mesmo cada um dos gêneros sendo uma representação da ontologia social que nos convida a um estilo particular de epistemologia (BRUNER, 1991), ainda se preserva a multiplicidade interpretativa. Em outras palavras... ao avistarmos uma bifurcação, escolhemos um caminho e de acordo com o percurso vamos adequando o modo de percorrê-lo em consonância com as ferramentas que levamos na mochila. Caminhemos!

A característica da *normatividade*, também apontada por Bruner (1991), revela a capacidade de uma narrativa legitimar uma cultura por meio de suas respectivas normas e, ao reconhecê-las a partir das preocupações e circunstâncias do momento, poder violá-las. Nesse trecho do conto *Missa do Galo*, Machado de Assis (2021, p. 01-02) nos elucida claramente a normatividade narrativa caracterizada por Bruner. Nas referências é possível encontrar o link para lê-lo completo, o final é surpreendente, de fato uma violação à canonicidade, a partir do reconhecimento da *normatividade*:

Nunca pude entender a conversação que tive com uma senhora, há muitos anos, contava eu dezessete, ela trinta. Era noite de Natal. Havendo ajustado com um vizinho irmos à missa do galo, preferi não dormir; combinei que eu iria acordá-lo à meia-noite. A casa em que eu estava hospedado era a do escrivão Meneses, que fora casado, em primeiras núpcias, com uma de minhas primas A segunda mulher, Conceição, e a mãe desta acolheram-me bem quando vim de Mangaratiba para o Rio de Janeiro, meses antes, a estudar preparatórios. Vivia tranqüilo, naquela casa assobradada da Rua do Senado, com os meus livros, poucas relações, alguns passeios. **A família era pequena, o escrivão, a mulher, a sogra e duas escravas. Costumes velhos.** Às dez horas da noite toda a gente estava nos quartos; às dez e meia a casa dormia. Nunca tinha ido ao teatro, e mais de uma vez, ouvindo dizer ao Meneses que ia ao teatro, pedi-lhe que me levasse consigo. Nessas ocasiões, a sogra fazia uma careta, e as escravas riam à socapa; ele não respondia, vestia-se, saía e só tornava na manhã seguinte. Mais tarde é que eu soube que **o teatro era um eufemismo em ação.** Meneses trazia amores com uma senhora, separada do marido, e dormia fora de casa uma vez por semana. Conceição padecera, a princípio, com a existência da comborça; mas afinal, **resignara-se, acostumara-se, e acabou achando que era muito direito.** Boa Conceição! Chamavam-lhe "a santa", e fazia jus ao título, tão facilmente suportava os esquecimentos do marido. Em verdade, era um temperamento moderado, sem extremos, nem grandes lágrimas, nem grandes risos. No capítulo de que trato, dava para maometana; **aceitaria um harém, com as aparências salvas.** Deus me perdoe, se a julgo mal. Tudo nela era atenuado e passivo. O próprio rosto era mediano, nem bonito nem feio. Era o que chamamos uma pessoa simpática. Não dizia mal de ninguém, perdoava tudo. Não sabia odiar; pode ser até que não soubesse amar. Naquela noite de Natal foi o escrivão ao teatro. **Era pelos anos de 1861 ou 1862.** Eu já devia estar em Mangaratiba, em férias; mas fiquei até o Natal para ver "a missa do galo na Corte". A família recolheu-se à hora do costume; eu meti-me na sala da frente, vestido e pronto.

O discurso narrativo na vida cotidiana, se construído por uma *sensibilidade de contexto*, abre espaço para a *negociabilidade* cultural. Ou seja, para além do reconhecimento da normatividade, sensibilizar-se com o nosso entorno por meio de uma ação empática é

viabilizar a narrativa como instrumento intencional de uma transformação cultural. Optando por um exemplo mais recente, vamos utilizar a letra da canção *Apesar de Você*, escrita por Chico Buarque em plena ditadura. A princípio a censura da época considerou que se tratava de um desentendimento de casal, uma vez que se compunha de metáforas e jogos de palavras; a partir da identificação de sua verdadeira intenção, foi imediatamente proibida (ROSELL, 2014):

Hoje você é quem manda	Você vai pagar e é dobrado
Falou, tá falado	Cada lágrima rolada
Não tem discussão, não	Nesse meu penar
A minha gente hoje anda	
Falando de lado	Apesar de você
E olhando pro chão, viu	Amanhã há de ser
Você que inventou esse estado	Outro dia
E inventou de inventar	Inda pago pra ver
Toda a escuridão	O jardim florescer
Você que inventou o pecado	Qual você não queria
Esqueceu-se de inventar	Você vai se amargar
O perdão	Vendo o dia raiar
	Sem lhe pedir licença
Apesar de você	E eu vou morrer de rir
Amanhã há de ser	Que esse dia há de vir
Outro dia	Antes do que você pensa
Eu pergunto a você	
Onde vai se esconder	Apesar de você
Da enorme euforia	Amanhã há de ser
Como vai proibir	Outro dia
Quando o galo insistir	Você vai ter que ver
Em cantar	A manhã renascer
Água nova brotando	E esbanjar poesia
E a gente se amando	Como vai se explicar
Sem parar	Vendo o céu clarear
	De repente, impunemente
Quando chegar o momento	Como vai abafar
Esse meu sofrimento	Nosso coro a cantar
Vou cobrar com juro, juro	Na sua frente
Todo esse amor reprimido	
Esse grito contido	Apesar de você
Este samba no escuro	Amanhã há de ser
Você que inventou a tristeza	Outro dia
Ora, tenha a fineza	Você vai se dar mal
De desinventar	Etc. E tal

Sensibilizar-se com um contexto narrativo é também um processo de autoconhecimento individual e de cultura coletiva, um processo de interdependência social e por isso potente em sua capacidade de transformação, o que Bruner chamou de *negociabilidade* consigo e com o todo, uma flexibilidade individual adaptativa ao coletivo no sentir, no pensar e conseqüentemente no agir.

A última propriedade coroa as anteriores por se tratar da possibilidade de um *acréscimo narrativo* a qualquer um dos gêneros tradicionais de narrativa, estejamos como leitores/as, ouvintes e/ou narradores/as. Nossa individualidade interpretativa nunca se dissocia de uma história social construída e compartilhada, ou seja, no mar de histórias fluidas, conserva-

se e estimula-se a capacidade de mudança, de transformação em novas versões de si como aspecto fundamental para a re-união oxigenada do todo dinâmico. O acréscimo narrativo vinculado a um compromisso coletivo vivifica as histórias e ressignifica espaços e tempos a partir de um reconhecimento de si. Proporciona-se um reencontro com a coletividade macrocómica ao revisitarmos voluntariamente nosso microcosmo interior. Oxigenemo-nos!

Sobrevivência da narrativa, narrativa existencial



Figura 19 – Fios de histórias (lápiz aquarelado)

Rushdie (2010), com o seu mar de fios de histórias ficcional, alerta sobre o perigo de as histórias se poluírem e se extinguírem caso não sejam cuidadas, transformadas e revitalizadas pelas vidas de quem as narra. Nesse mar, a profundidade e superfície se estratificam em contos de fadas, contos populares, lendas, fábulas, mitologia e narrativas pessoais e coletivas; um deslumbre de cores e formas que carrega consigo cultura, informação e vivência, sejam elas antigas ou atuais (CHAITIN, 2003).

Neste círculo 17, terceiro desta rosácea narrativa, convidamos Walter Benjamin (1985) para participar de nossa discussão sobre narrativa. Ele afirma que todos os narradores recorrem, como fonte de inspiração, a experiências coletivas e individuais que passam de pessoa a pessoa. Ao narrarmos nossas experiências próprias e as alheias, formamo-nos como sujeitos em sociedade, em uma autêntica formação contínua para quem se dispõe a escutar e para quem se propõe a falar/narrar. Quem narra se forma narrando e forma de algum modo quem escuta, desde que não esteja demasiadamente preso ao mundo, passivo diante dele; é preciso estar aberto à cultura do mundo para escutar, mas em uma postura ativa para narrar.

Narrar é uma possibilidade de dar continuidade à história, de preservar a cultura, com liberdade para interferir nela, contextualizá-la na realidade latente. Benjamin (1985), já no

início do século XX, alertava para o perigo de na modernidade as experiências deixarem de ser comunicáveis, e a atual fluidez e a superficialidade da informação poderiam ser potencializadores dessa suspeita, desde que novas formas de se comunicar não existissem. Se o narrador retira da experiência, própria ou relatada por outros, o que ele conta, e a incorpora à experiência dos seus ouvintes, reverencia-se o passado, contextualiza-se de sentido o presente e oferece-se pistas ao porvir.

Para Benjamin (1985) a narrativa é a própria constituição do sujeito, que se dá por experiência. Em sua concepção existem dois tipos de experiência: a coletiva-tradição oral-continuidade-sabedoria prática; e a da vivência individual-fragmentada-entre contares. Benjamin em sua própria trajetória biográfica demonstrou na prática a arte de narrar como potência constituinte do sujeito individual e de comunidade social. Por meio de seu programa de rádio, contava grandes fatos históricos às crianças em uma linguagem sensível a elas, em primeira pessoa (BENJAMIN, 2015); ou seja, constituía-se membro da história e provocava uma relação de pertencimento aos seus pequeninos ouvintes.

Ao considerar uma ouvinte ou leitora como uma pessoa livre para interpretar o que escuta ou lê a partir de suas próprias experiências, a reverberação do que se escutou ou leu na narrativa depende do quanto se permite refletir sobre ela. E aí se encontra o grande dilema de nossa atualidade, o tempo. A amplitude do contexto psicológico para o/a leitor/a ou ouvinte de um texto narrativo em que o extraordinário e o miraculoso são narrados com exatidão deixa de existir em um texto informacional, explicativo, em uma notícia rápida.

A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver. [...] como as sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas (BENJAMIN, 1985, p. 204).

Pode se comparar a narrativa a uma forma artesanal de comunicação, como fazia Benjamin, para além de uma análise psicológica. Esta relação artística social de falas e escutas se responsabiliza pela manutenção dos sonhos projetados por nossos antepassados, bem como os nossos ideais do presente para o futuro; "o fazer narrativo é indissociável do acervo imaginário da cultura" (GIRARDELLO, 2014b, p. 10). Portanto, questionar a sobrevivência da narrativa seria o mesmo que questionar a existência da humanidade; as narrativas se enraízam nas relações sociais e as relações sociais se perpetuam a partir do compartilhamento das narrativas.

A essa prática narrativa atemporal, passiva de mutações, perpetuada e compartilhada, comparou Benjamin (1985, p. 221):

Podemos ir mais longe e perguntar se a relação entre o narrador e sua matéria - a vida humana - não seria ela própria uma relação artesanal. Não seria sua tarefa trabalhar a matéria-prima da experiência - a sua e a dos outros - transformando-a num produto sólido, útil e único?

Nesta citação Benjamin equipara o papel do artesão ao do narrador, e em nossa pesquisa relacionamos o narrador ao/a professor/a; assim, na perspectiva deste autor nossa pergunta seria: uma das principais tarefas do/a professor/a não será trabalhar como matéria-prima a sua prática pedagógica e a de seus pares, entre falas e escutas de compartilhamentos narrativos, transformando-a em uma obra de arte social?

Notícia e narrativa no contexto da pandemia



Figura 20 - Sementes de trigo a narrar (lápiz colorido e giz de cera de abelha)

Na sequência desta rosácea narrativa, iniciamos com um exercício de imaginação sobre a “narrativa original”, enraizamos o conceito de narratividade utilizado nesta pesquisa e refletimos sobre a sobrevivência da narrativa por meio de seus narradores. Agora neste círculo 18, quarto desta rosácea II, faz-se necessário, assim como fizemos no quarto círculo da rosácea I, em que o tema principal foi a reunião, caracterizarmos as narrativas no contexto da pandemia, que permeou nosso cotidiano no desenvolvimento desta tese, já que ele sofreu, em grande medida, a influência das graves, alarmantes e impactantes notícias informativas.

Benjamin (1985) diferencia a narrativa e a informação ao especificar que esta só tem valor no momento em que é nova, totaliza-se em uma explicação sem dar muito tempo à reflexão, pois logo outra nova notícia chega. Enquanto isso, a narrativa conserva sua capacidade interpretativa, portanto, por mais que possa sofrer um acréscimo ou decréscimo, ainda é moldada pela sensibilidade do contexto, pelos vínculos de estados intencionais, por uma composição hermenêutica (BRUNER, 1991). Benjamin (1985), como vimos, compara as narrativas com as sementes de trigo que ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides e passados milhares de anos conservaram suas forças germinativas. Existem

inúmeras histórias tradicionais que podem ser narradas hoje, pois trazem imagens e temas que se adaptam ao diálogo social vigente, como um reconhecimento da natureza humana, por exemplo o da Rapunzel (GRIMM, 2017) isolada na torre, ou A Bela Adormecida (PERRAULT, 2007), que fica acamada por um período e sobrevive.

O processo pandêmico que a humanidade atravessou a partir de 2020 e enquanto escrevo essas linhas ainda atravessa, exemplificou com clareza a diferença entre a notícia informacional, a partir de ilustrações gráficas da variação numérica diária dos dados da pandemia, e as narrativas que predominavam nos pontuais encontros possíveis. A narrativa pandêmica interpretava e refletia sobre esses dados, alertava e ponderava sobre a temática, construía uma compreensão e assimilação da turbulência social que vivenciávamos, nas rodas de conversa presenciais e, com o exigido distanciamento social, nas reuniões virtuais.

Ao longo do obrigatório distanciamento, que fechou escolas e todos os demais pontos de circulação de pessoas (FIOCRUZ, 2020), houve também o despertar de uma vontade e valorização dos encontros, escancarou-se a necessidade do outro como natureza para se ser humano. Compartilhar narrativas tradicionais, históricas ou contemporâneas tornou-se uma ferramenta de reencontro, de re-união. Em tempos de constante transitoriedade em busca de novos sentidos e direções, narrar e escutar vivências relacionadas à historicidade humana que provocam reflexões ao ponto de ressignificar e direcionar caminhos aos desafios peculiares do momento, oportuniza um espaço para a pluralidade cultural, política e científica (ANDRADE, 2020b); ao mesmo tempo que estimula um sentimento de reconhecimento identitário e, conseqüentemente, de pertencimento individual e social.

Especificamente na educação no contexto da pandemia, professores/as e gestores/as tiveram que, em curto tempo, adaptar calendário e demanda curricular e, em algumas situações, suspender aulas e/ou antecipar férias e feriados (VIEIRA, 2020). A desigualdade social foi exposta, não só quanto ao acesso a aparelhos eletrônicos e/ou internet, mas também quanto às diferenças na aprendizagem. Reflexões sobre o papel da escola como promotora de interação para se aprender a viver em comunidade, sobre a importância do/a professor/a como elo fundamental entre as estratégias tomadas e os alunos para a continuidade da educação são alguns temas que fomentaram as rodas de conversa educacionais para se construir estratégias que suscitassem de alguma maneira a autonomia tão necessária no aprendizado atual.

Pensar a relevância das narrativas como meio de promoção de autonomia é considerar dois prismas: o processo de escuta ativa da historicidade humana como formação de comunidade por meio do estímulo ao pertencimento; e o ato de narrar como formação identitária, por meio das vivências individuais que constituem a apropriação narrativa. O

processo narrativo no contexto pandêmico proporcionou o reconhecimento e a conquista de uma linguagem para se **estar no todo**, e assim, problematizado e instrumentalizado, representou uma possibilidade de alcançar autonomia para se **ser no todo**.

A professora narradora



Figura 21 – Alada narrativa em círculos ressoantes (lápiz grafite e aquarelado)

A professora, em sua prática pedagógica, pode fazer de suas aulas uma narrativa que se contextualize em sua própria experiência consonante com a experiência de seus ouvintes/participantes, que assim também se sentem autônomos para narrar. Em um ambiente em que se propicie uma escuta ativa, uma imersão de presença no momento presente, permite-se que o ouvinte reconheça sua própria experiência nas narrativas e, conseqüentemente, ceda à inclinação de recontá-la, ou narrar algo próprio um dia (BENJAMIN,1985).

Girardello (2014b), em um artigo sobre o papel da narração oral hoje, depois de citar *O Narrador* de Walter Benjamin como referência obrigatória em qualquer roteiro de estudo sobre a narrativa na cultura, traz quatro leituras recentes sobre o ensaio de Benjamin que apostam na permanência do papel da narrativa na atualidade. Em especial a filósofa Jeanne Marie Gagnebin (2013), que aponta para possíveis novas formas de narratividade, acompanhando uma reconstrução da experiência, em que o/a leitor/a e ouvinte assume uma posição de liberdade para explicar/interpretar o que se escuta e se lê, incluindo-se o tempo de reflexão.

Se neste círculo 19, que complementa esta rosácea narrativa, propomo-nos a protagonizar a professora como essencialmente narradora, artesã de sua prática pedagógica, trazer como possibilidade novas formas de narratividade é apresentá-la em uma dinâmica profunda no movimento paradoxal de restauração e abertura (GAGNEBIN, 2013). Restauração do passado, das experiências da humanidade e das próprias experiências, enredadas em uma abertura ao contexto, ao entorno, ao porvir que se metamorfoseia em uma narrativa do e no presente.

A proposta desta pesquisa é também encorajar os/as professores/as a narrarem suas práticas pedagógicas entre os pares como um processo de formação continuada. Aperfeiçoa-se o exercício de narrar para quem narra, vivencia-se como narrar para quem escuta, além de que a própria matéria-prima narrada, sendo uma prática pedagógica, já é uma preciosidade formativa por si só. Quanto mais se promover espaços-tempos de compartilhamento narrativo de práticas pedagógicas entre o corpo docente, mais se naturalizará a prática narrativa no fazer docente.

Nossa identidade como seres humanos se molda em um processo narrativo a partir das histórias que ouvimos, histórias que vivenciamos, histórias que narramos sobre nós mesmos e que narramos com os outros (HUBER *et al.*, 2014). A docência artesanal é um processo narrativo de escutas e falas, em que a professora artesã revisita sua matéria-prima constantemente, acrescenta e tira, restaura e se abre a novas misturas, em uma obra sempre inacabada, assim como a natureza humana (TARDIF; LESSARD, 2014). Dá-se tempo para observar as reações, refletir sobre elas e voltar a moldá-las. As oficinas da professora narradora podem variar em estrutura e acessibilidade, mas o ato de se propor a uma docência artesanal por meio da prática de compartilhar narrativas já promove a sensação de pertencimento a uma escultura social.

O compartilhamento narrativo em sala de aula que se enraíza nas próprias experiências da professora diretamente relacionadas ao reconhecimento do solo contextual é um processo metodológico educacional que promove confiança e, conseqüentemente, "autoridade amada" entre professor/a e aluno (STEINER, 2003b). Possibilita-se assim, que a fantasia narrativa seja impregnada na matéria de ensino por uma artesã/professora, uma vez comprometida com a verdade e imbuída da responsabilidade anímica (STEINER, 2003a). Em um momento de reunião do corpo docente, o compartilhamento narrativo das vivências dessa prática pedagógica imersa em narratividade pode ser um processo ativo de formação continuada, que aprimora a formação cognitiva e pratica uma construção anímica de comunidade.

Ao gerar publicações acadêmicas que também compartilhem essas experiências de práticas coletivas como narratividades, revitaliza-se a relação teoria e prática em fluxo contínuo entre universidade – escola – comunidade, pesquisa – ensino – extensão; como uma pedra lançada ao rio, ressoante em círculos infinitos, que ao alcançar a outra margem possa inspirar outra menina a lançar, outra artesã a moldar, outra professora a narrar.

Narrativa como metodologia de pesquisa



Figura 22 – Pesquisa como narrativa, narrativa como pesquisa (lápis aquarelado)

Neste círculo 20, abordaremos a narrativa como metodologia de pesquisa, ou seja, a narratividade como propulsora do fluxo contínuo entre teoria e prática que se trimembra em pesquisa – ensino – extensão e se revela na universidade, na escola e na comunidade. O processo narrativo, desde que se diferencie do informativo (BENJAMIN, 1985), por sua natureza dialógica prepara ambientes em que o novo possa brotar na experiência de contar, escutar, recontar e escutar novamente; de escrever, ler, reescrever e reler em um compartilhamento oxigenado e não instantâneo; tempo para inspirar e tempo para expirar.

Reconhece-se a narrativa em seu potencial metodológico, como uma contribuição rica às investigações, ao considerar sua potente interação com as experiências humanas, pondera-se sua qualidade exaustiva pela diversidade de estratégias para a partilha de dados e, conseqüentemente, pela exigência de aprofundamento na discussão e análise dos mesmos (GALVÃO, 2005). A construção de um texto a partir de processos narrativos de investigação é uma construção participativa, colaborativa e comunitária em que respeitosa e perguntamos aos dados, os ouvimos e os recontamos a partir de outros autores, contadores, leitores e ouvintes, orquestrados consonantes a nossas próprias experiências.

Há de se considerar que a narrativa não se confina em sua autora, leitora ou atriz, é sempre uma interatividade em que o resultado não é definitivo, é *um convite aberto à responsividade ética e poética* (KEARNEY, 2012, p. 429). Ética com o compromisso científico na escrita de um texto acadêmico, poética com a fidelidade aos alicerces invisíveis que determinam um texto narrativo. Teoria e prática, ética e poética, razão e emoção, polaridades que se dinamizam em um processo narrativo como método investigativo, permeando partilha de dados, discussão e análise; vivificando universidade, escola e comunidade; ressignificando pesquisa, ensino e extensão; não porque o método seja inédito, mas em razão de o contexto narrativo viabilizar espaços e tempos para que o novo seja criado. "O contar histórias nos convida a nos tornarmos não apenas agentes de nossas vidas, mas também narradores e leitores" (KEARNEY, 2012, p. 429). Narramos e escrevemos para o outro, escutamos e lemos o narrar do outro; agimos **com** o outro e assim construímos comunidade.

A investigação por meio de um acolhimento de narrativas propicia que os sujeitos narradores superem os limites de uma entrevista formal de prática profissional e se aventurem em narrar a multiplicidade de se estar no mundo (SOUZA; OLIVEIRA, 2016).

A narrativa como processo de reflexão pedagógica permite ao professor, à medida que conta uma determinada situação, compreender causas e conseqüências de atuação, criar novas estratégias num processo de reflexão, investigação e nova reflexão. A narrativa é também um processo de interação com o outro, e nessa medida ajuda-nos a compreender qual o papel de cada um de nós na vida dos outros (SOUZA; OLIVEIRA, 2016, p. 343).

Nesse contexto, investigadores e sujeitos no processo de fazer pesquisa entrelaçam suas experiências de vida em um fluxo contínuo, propositivo e colaborativo de compartilhamento narrativo. A interação permanente com os dados e os sujeitos em um processo de pesquisa narrativo se diferencia, dentro da pesquisa qualitativa, porque, assim como um narrador molda a sua história a partir de quem a ouve, também o pesquisador transforma sua narrativa em uma composição autoral coletiva. Um pesquisador que busca como método de pesquisa a narrativa, tanto para o acolhimento dos dados como na escrita do texto acadêmico, precisa estar aberto e atento às diversas possibilidades reflexivas, que demandam alteração de metodologias de partilha de dados, diálogos com novos autores, revisita constante aos dados e olhar investigativo para as particularidades de uma narrativa, desde sua diacronicidade até o seu acréscimo (BRUNER, 1991).

Nas tessituras das lembranças que dialogam entre si para a construção de uma pesquisa em que o enfoque é a narrativa oral e escrita, as trajetórias pessoais e profissionais de um indivíduo permeiam um todo relacional em que se identifica a cultura, a linguagem e os sentidos de um determinado contexto (ALVES, 2007) no nosso caso, o educacional. Antes de sermos

professores/as assistimos diversas aulas, ouvimos e narramos diversas histórias ficcionais e reais, deparamo-nos com contradições, omissões, mudanças de direções, mas fundamentalmente é uma capacidade de renovação o que nos permite tecermos nossa identidade individual e coletiva.

A escolha metodológica desta tese pela TFD (CHARMAZ, 2009) se justifica por sua consonância com um processo narrativo de pesquisa, em que se vai além do cumprimento de exigências acadêmicas e da obtenção de reconhecimentos profissionais. Abre-se caminho para a experiência da pesquisa, seguindo o rumo que ela indicar, com curiosidade epistemológica, esmero no trabalho; bem como uma entusiasmada abertura de braços ao fenômeno e à partilha narrativa de práticas pedagógicas, em uma ação coletiva de formação continuada para a reunião docente.

Narrativa para re-união: em busca de uma clareira docente



Figura 23 – Círculo-íris: uma clareira imaginária (lápis aquarelado)

...o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo; em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal.

Ricoeur (1994, p. 15)

Como transformar *esqueletos de enredo em narrativas com corpo e alma* (GIRARDELLO, 2014a, p.76)? Neste círculo de fechamento desta rosácea narrativa, vamos nos aventurar em busca de um caminho para transformar um relato de prática pedagógica em uma narrativa capaz de abrir uma “clareira luminosa” (GIRARDELLO, 2014a) em uma reunião docente. Além do *Tempo e Narrativa* de Ricoeur (1994) e de *Uma Clareira no Bosque* de Girardello (2014a), chamamos para conversar as teses das professoras/pesquisadoras/narradoras Gilka Girardello (1998) e Sandra Eckschmidt (2021).

Partimos de uma compreensão das narrativas como meio de abertura de clareiras a partir da **história** que as compõe, do **discurso** de quem as põe para agir ao narrá-las, e da livre **imaginação interpretativa**. Na imagem que Benjamin (1985) nos inspirou a formular, as mãos de quem narra e de quem escuta se unem na feitura de uma escultura social original, criada pela matéria-prima de uma experiência, que na lente de aumento da nossa pesquisa se revela como a experiência de uma prática pedagógica. As narrativas, como espaço de criação imaginativa

(GIRARDELLO, 1998), alicerçam-se: na interpretação de quem viveu as experiências e as narra; na interpretação de quem as lê ou/e escuta de acordo com sua respectiva trajetória biográfica; e, na interpretação coletiva da fagulha do encontro que cria algo originalmente comum. "Entre quem conta e quem escuta vibra por instantes a centelha de um sentido comum" (GIRARDELLO, 1998, p. 41).

- HISTÓRIA da narrativa
- DISCURSO da narração
- IMAGINAÇÃO INTERPRETATIVA
 - ✓ Interpretação de quem viveu as experiências e as narra
 - ✓ Interpretação de quem lê ou escuta a narrativa
 - ✓ Interpretação coletiva do/no encontro

Ricoeur (1994) também utiliza a imagem do artesão para representar sua reflexão teórica sobre a narrativa, porém apresenta o trabalho artesanal das palavras como um caminho inventivo de produção na “inconcretude” imaginária: "O artesão de palavras não produz coisas, mas somente quase-coisas, inventa o como-se" (RICOEUR, 1994, p.76). Com a ajuda de Ricoeur (1994), podemos considerar o espaço que provoca a imaginação a partir do compartilhamento narrativo como uma clareira inventiva; o tempo dentro dela como um tempo da queima da fogueira que alimenta a alma por meio da partilha, reconhecimento e pertencimento às vivências, atualizando o percurso narrativo da humanidade em que a imitação criadora reverbera a inteligência narrativa geradora da palavra (RICOEUR, 1994).

Pode-se resumir do seguinte modo a dupla relação entre inteligência narrativa e inteligência prática. Passando da ordem paradigmática da ação à ordem sintagmática da narrativa, os termos da semântica da ação adquirem integração e atualidade. Atualidade: termos que só tinham uma significação virtual na ordem paradigmática, isto é, uma pura capacidade de emprego, recebem uma significação efetiva graças ao encadeamento sequencial que a intriga confere aos agentes, ao seu fazer e ao seu sofrer. Integração: termos tão heterogêneos quanto agentes, motivos e circunstâncias são tornados compatíveis e operam conjuntamente em totalidades temporais efetivas. É nesse sentido que a relação dupla entre regras de tessitura da intriga e termos de ação constitui, ao mesmo tempo, uma relação de pressuposição e uma relação de transformação (RICOEUR, 1994, p. 91).

A pressuposição pode viver no relato de uma experiência pedagógica, mas a transformação liberta-se na narração dessa mesma experiência. A partir da contribuição de Ricoeur (1994) é possível desenvolvermos um caminho de transformação de um relato de ordem paradigmática para uma narrativa de ordem sintagmática, ao nos atentarmos de compô-la: de **integração** com o todo – uma prática pedagógica específica se universaliza ao provocar reconhecimento no fazer docente; e, de **atualidade** no encadeamento universal do sentido – o fazer docente universal se individualiza e sensibiliza com sua autonomia de ação, com o

incentivo ao “como-se” (RICOEUR, 1994); se ela pode, eu também posso e assim nos reunimos.

Se a experiência de uma prática pedagógica é nossa matéria-prima, o processo de metamorfoseá-la em uma narrativa depende de capacitá-la a provocar o imaginário, sensibilizar à representação de imagens, mergulhar na fronteira entre o inconsciente e a palavra (RICOEUR, 1994) que liberta e dá autonomia para quem narra e quem escuta. O relato se identifica como narrativa e se capacita a promover clareira para o imaginário, ao assumir o papel de "instrumento de busca de significação para a vida, bem como de atribuição de inteligibilidade à experiência" (GIRARDELLO, 1998, p. 46). Nesse processo de tornar possível uma clareira docente em uma reunião institucional de professores/as, a escultura final – que não finaliza o processo – necessariamente sempre será social, coletiva, comunitária, comunicável, comum, comunidade em formação contínua.

A comunidade que fala de si ou para si está viva, pois o laço narrativo fertiliza o presente com o passado, e através da centelha que une quem conta a quem ouve -- como diria Bakhtin -- faz com que eles partilhem por instantes da mesma "clareira imaginária" onde podem conspirar o futuro (GIRARDELLO, 1998, p. 56).

A *comunhão imaginária* entre os sujeitos do encontro na clareira, com seus respectivos repertórios de imagens *concebíveis pela cultura*, responsabiliza-se pela *manutenção do laço coletivo* (GIRARDELLO, 1998, p. 41). E para que a fagulha do encontro acenda a fogueira da “comunhão imaginária” a identificação objetiva promovida por um relato de experiência de uma prática pedagógica precisa alcançar a subjetividade de uma narração ao promover que a singularidade e a não singularidade coabitem na mesma existência narrativa (RICOEUR, 1994).

Nossa intenção na rosácea V é desenvolvermos em seus círculos uma escrita propositiva e exemplificada, arriscando-nos a ajudar, a quem se possa endereçar e interessar, no processo de ambientação e repertório para o “aparecimento” de clareiras nas reuniões docentes. Portanto, neste círculo 21 deixaremos apenas um gostinho do que estamos arquitetando para a rosácea V...

Vamos imaginar juntos um primeiro exercício de como se daria esse processo de transformação em narrativa da pressuposição de um relato de experiência. Busquemos olhar para a experiência em si como um fenômeno, um acontecimento, um “tipo” de prática pedagógica como tantos outros, com o seu encadeamento cronológico de ações.

A questão fenomenológica como um caminho de conhecimento é a possibilidade de abertura, de fugir das explicações e hipóteses, procurando uma linguagem mais descritiva para, ao suspender o que já se sabe, buscar, mesmo que por instantes, aproximar-se do fenômeno como ele é (ECKSCHMIDT, 2021, p. 39).

Imaginemos uma situação que tenhamos vivido em sala de aula, seja como alunos/as ou professores/as... Agora tentemos isentá-la de julgamento moral – bom ou ruim, feio ou bonito, certo ou errado, apenas observando o evento em si. Difícil, não é? Pode ser mais fácil se pensarmos em uma prática pedagógica que lemos ou ouvimos em nossas andanças, que não tenha sido vivenciada por nós, apenas reconhecida por nós.

Agora vamos retomar as características da narrativa que Bruner (1991) nos apresentou – diacronicidade narrativa; particularidade; vínculos de estados intencionais; composição hermenêutica; canonicidade e violação; referencialidade; genericidade; normatividade; sensibilidade de contexto e negociabilidade; acréscimo narrativo – e vamos construindo como contaríamos essa prática pedagógica em um percurso narrativo. Para quem abraçar a sugestão de contar em voz alta uma situação cadenciada pelo ritmo narrativo, fica a *oportunidade de ativarmos a imaginação e a memória* (GIRARDELLO, 2014a, p. 93). E podemos aqui aproveitar o trecho que transcrevi de uma entrevista cedida por Paulo Freire na década de 70 em que ele narra como se deu sua vocação para a educação, ao relembrar suas primeiras experiências como professor para seu enraizamento na prática pedagógica. Poderia ser apenas um relato objetivo, mas há elementos em sua fala que nos permitem identificar a narratividade na escolha de suas palavras. Vale a pena também ouvi-lo³ para perceber suas pausas tão significativas para a cadência narrativa:

*A minha primeira experiência de ensino, a minha primeira prática docente, se deu quando eu devia ter aproximadamente 17 anos. **Tenho a impressão – às vezes, a data escapa um pouco para lá ou para cá.** E coincidiu com o momento em que comecei a poder comer mais, porque tinha passado uma fase de primeira infância, começo da segunda infância, muito dura em relação à possibilidade de comer. **Andei tendo umas fomes**, quer dizer, a minha infância não foi algo tão dramático quanto a de milhões de crianças do Nordeste – hoje pior ainda do que ontem, do que no meu tempo –, mas foi uma infância um pouco dura. No momento em que comecei a comer mais, em função do trabalho de meus irmãos mais velhos, porque eu era o último da família... À medida que puderam, através do seu trabalho, trazer um pouco mais de dinheiro para casa, eu comecei a comer mais. E, quando comecei a comer mais, comecei a ter **aquele deslumbramento**, a entender as coisas que não entendia antes. Isso me levou a estudos sistemáticos da língua portuguesa, com **amorosidade e intensa curiosidade**. Estudava às noites quase todas. Eu me lembro que era **uma delícia para mim**, porque, quanto mais estudava, mais entendia o que estava estudando. Daí, comecei a dar aula de língua portuguesa – particularmente, no começo, para ir **ganhando um dinheirinho** e dar a minha cota também em casa. Isso começo do meu magistério particular, **de aulinhas de 2 cruzeiros, 5 cruzeiros na época**, ao mês, financiavam o meu cigarro e **ajudavam a minha velha a mandar lavar a minha roupa, pagar etc.** Essa primeira experiência realmente **me enraizou no magistério e na prática pedagógica, e nunca mais dela saí.***

³ FREIRE, Paulo. Trecho da entrevista concedida ao Jornal da Tarde na década de 1970 sobre o movimento da pedagogia crítica. Conteúdo do projeto *Ocupação*, do Itau Cultural. Disponível em: <https://ocupacao.icnetworks.org/ocupacao/paulo-freire/paulo-freire-13-04/>

Esse trecho breve é carregado de imagens as quais podemos representar por meio do nosso repertório cultural – e a singularidade se metamorfoseia em não singularidade nos conduzindo "para fora dos labirintos e para dentro de clareiras de sentido comum" (GIRARDELLO, 2014a, p. 93). O compartilhamento narrativo de práticas pedagógicas independente da *verificação empírica e precisão lógica* (BRUNER, 1991, p. 4) estimula a narrativa como uma versão autoral da realidade, com a abertura inspiradora de reconhecimento a partir da sensação de pertencimento e assim a clareira docente vai se expandindo em uma reunião de professores/as que re-úne, que se re-organiza circularmente, que possibilita o olhar mútuo sem obstáculo físico, hierárquico ou “ácido moralínico”.

Propomos para os espaços e tempos já institucionalizados em reuniões de professores/as, a criação de clareiras docentes por meio de um processo narrativo de contação de experiências de prática pedagógica, capacitadas a acender a fagulha do encontro em uma imaginação coletiva, em que as interpretações de quem narra e de quem acolhe se fundem em uma comunidade de aprendizagem, em uma mútua formação continuada, em uma “comunhão imaginária” ígnea, "de que tanto precisamos no sempre incompleto percurso de nos tornarmos humanos" (GIRARDELLO, 2014a, p.93).

ROSÁCEA III

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E SUAS VIVÊNCIAS

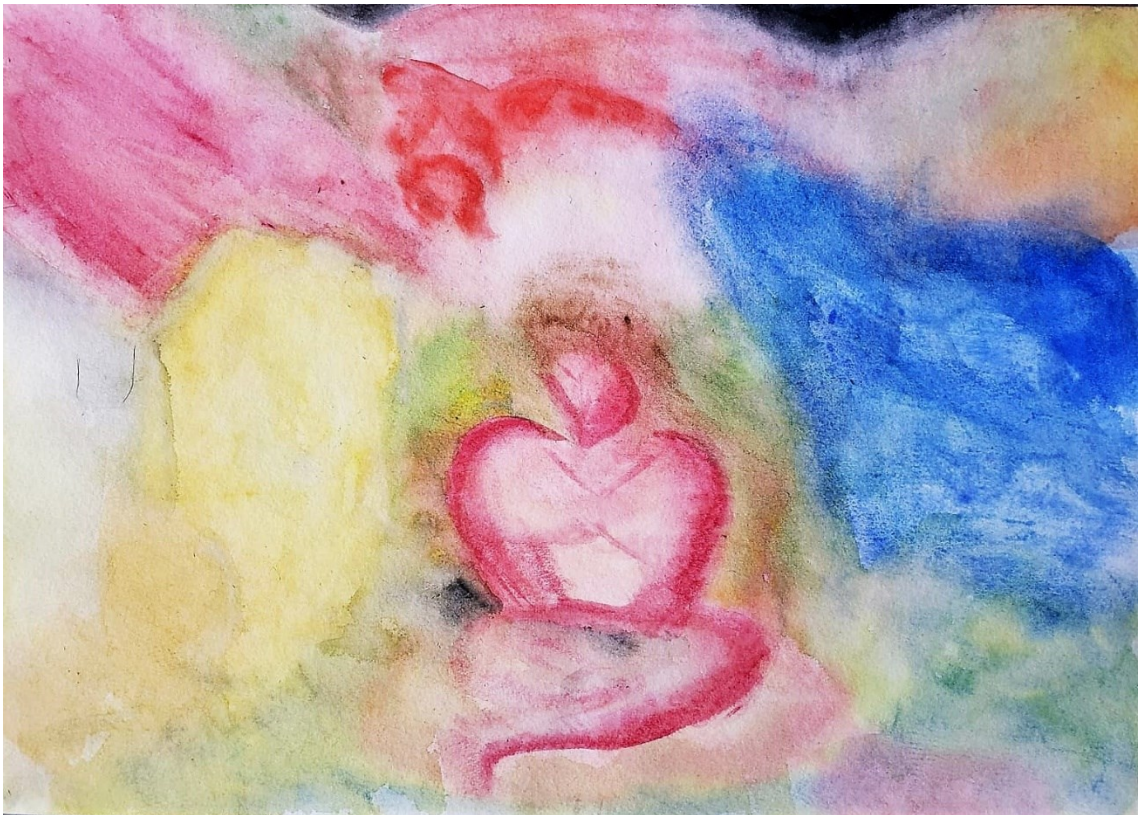


Figura 24 – O terceiro processo vital: Nutrição (aquarela em papel)

Início de um caminho pedagógico



Figura 25 – Vestígios de um caminho (carvão vegetal)

Neste início de rosácea III, buscamos traçar um breve resumo do caminho evolutivo da pedagogia, desde sua possível origem até os dias atuais, objetivando contextualizar nossa reflexão sobre a temática da prática pedagógica como matéria-prima a ser compartilhada de forma narrativa entre e pelos/as professores/as em suas respectivas reuniões docentes, como ação coletiva de formação continuada. Especificamente quanto à etimologia da palavra *pedagogia*, sua origem se encontra na Grécia, em que *paidós* significa criança e *agodé*, condução, portanto, etimologicamente, pedagogia significa condução da criança (CAMBI, 1999).

Havia um vigor cultural na Grécia antiga que remonta ao século IV a.C., em que se erigia o pensamento ocidental, e conseqüentemente as primeiras ideias da atuação pedagógica (VALVERDE, 1987). A Paideia grega constituía-se como um processo de formação intelectual e cultural dos indivíduos, ampliando-se desde uma educação familiar de bons modos e princípios morais para uma educação que incluía geografia, história natural, gramática, matemática, retórica, filosofia, música e ginástica (VALVERDE, 1987). Ao observar o desenvolvimento da história da civilização ocidental, identifica-se a correlação instituída entre a pedagogia e a educação, uma vez que a pedagogia foi sendo compreendida como o modo de se alicerçar o processo educativo, este fundante das relações humanas primordiais.

"Efetivamente, a educação aparece como uma realidade irreduzível nas sociedades humanas. Sua origem se confunde com as origens do próprio homem" (SAVIANI, 2007, p. 100).

Ao correlacionarmos pedagogia e educação, o principal ponto de convergência é o objetivo de conduzir o indivíduo ao conhecimento, porém, para além da questão empírica de formação para a vida prática, reforça-se sua finalidade também ética, filosófica (SAVIANI, 2007). Esse olhar para a pedagogia como uma questão filosófica surgiu com os sofistas e seu objetivo de conduzir seus alunos a aprimorarem sua retórica nas ágoras gregas, respondendo e formulando perguntas, como trouxemos no círculo 9. Depois Sócrates, Platão e Aristóteles, filósofos contemporâneos dessa Grécia efervescente no desenvolvimento do pensamento, exaustivamente citados até hoje, elevaram e alicerçaram a pedagogia como base de um processo educativo (VALVERDE, 1987).

Na Roma antiga reconhece-se um processo educativo direcionado por meio das doze tábuas, um modelo a ser seguido na época com incentivo à firmeza, à coragem e à dignidade (SCHMIED-KOWARZIK, 1983). Retrata-se uma relação social tradicionalmente agrícola e bélica, na qual a mulher-romana-mãe era reconhecida como sujeito educativo, responsabilizava-se pela formação dos filhos, com autonomia para escolher pedagogos e mestres, um passo além da mulher na Grécia antiga; porém as meninas ainda eram educadas para serem esposas e mães. Passados cerca de 500 anos, ocorreu uma organização sistemática das escolas greco-romanas dividindo-se em elementares, secundárias e de retórica, conforme os alunos desenvolviam-se. Para grupos com menos posses destinava-se escolas técnicas e profissionalizantes, em que se formava para o exército, para a agricultura ou para o artesanato (MANACORDA, 1989).

Ao longo dos séculos depois de Cristo, a igreja vai aos poucos substituindo as tribunas pelos altares, com as escolas paroquiais, monásticas, palatinas, até as escolas catedrais, que se abrem ao exterior ao absorver a cultura judaica, árabe e persa, e também ao reconsiderar autores clássicos como Aristóteles e Platão. A Idade Média culminou num marco no desenvolvimento do processo educacional pedagógico, por meio da grande influência da igreja em modelos e práticas de formação (SCHMIED-KOWARZIK, 1983). Como herança desse período identifica-se o monólogo docente em que o professor fala e os alunos ouvem de forma obediente e passiva; as imposições disciplinares; as avaliações; as sistematizações de conteúdos e graus de escolaridade.

O Renascimento iniciado na Itália no século XV é fruto da efervescência cultural e urbana da baixa Idade Média que potencializa o estudo universal do saber, com suas ciências exatas, biológicas e humanas, inaugurando um método de ensino mais analítico e crítico. A

educação, quanto mais a sociedade se compromete a compreendê-la, chega aos tempos modernos cada vez mais associada ao termo pedagogia (SAVIANI, 2007).

Ao longo de vários séculos a pedagogia construiu uma rica tradição teórica e científica sobre a prática educativa que deve continuar a ser desenvolvida, a despeito e até mesmo por causa das inúmeras negativas de que foi alvo na história do pensamento humano (SAVIANI, 2007, p. 100).

Pensar a pedagogia na universidade, seja como disciplina, curso ou processo educacional, é considerar um espaço acadêmico de estudos e pesquisas. A pedagogia como ciência reflete uma compreensão dialética da relação indissociável entre teoria e prática, e é esse conceito que consideramos todas as vezes que nos referimos ao compartilhamento de *práticas pedagógicas*, jamais destituídas da ética teórica.

23

Praticando pedagogia no Brasil

Figura 26 – Sementes de alteridade (grafite grosso hexagonal)

Neste círculo 23, concentraremos nosso olhar para como a pedagogia se originou e se desenvolveu no Brasil. Pedimos licença por citar tantos dados históricos, mas queremos deixar registradas as pistas que seguimos para tentar compreender a educação brasileira nos dias de hoje, partindo de uma dialética entre teoria e prática no processo educacional. Ao considerar os povos indígenas com toda sua diversidade como a população precursora no Brasil, seus hábitos pedagógicos de condução ao conhecimento devem ser enaltecidos como sementes educacionais nacionais, mesmo que por muito tempo tenham sido ignorados ou inferiorizados. Esses hábitos se entrelaçam com suas respectivas tradições e culturas e resistem a toda modernidade contemporânea, bem como a comportamentos governamentais que desfavorecem sua sobrevivência territorial. Sugiro uma pequena pausa para imaginarmos como seria a pedagogia no Brasil se, desde o princípio da colonização, valorizássemos o que as práticas culturais da tradição indígena nos evidenciam...

O processo de condução ao conhecimento inserido na tradição indígena é um princípio de alteridade em que a vivência sociocultural alicerça sua identidade comunitária (CAMBI,

1999). A ação pedagógica em comunidades indígenas se sustenta pelas canções e histórias tradicionais que perseveram e se fortalecem por gerações, ao manter o modo de ser e a cultura alicerçados na importância da existência do outro e de conviver com o outro para também sobreviver. A alteridade indígena o liberta para ser quem ele quiser, para criar ultrapassando a realidade biológica. A ação pedagógica indígena diverge da imposição de uma língua geral, de um currículo nacional, de professores/as externos/as, descontextualizados/as da realidade territorial (MELIÁ, 1999), métodos que estimulam o desenvolvimento do indivíduo independente do seu entorno social. O principal legado da ação pedagógica indígena é uma alteridade a serviço da comunidade, que compartilha a cultura tradicional por meio de potentes narrativas anímicas, as quais por seu estímulo imagético, promovem e respeitam a liberdade criativa individual integrada à harmonia coletiva de sua respectiva comunidade.

A chegada dos jesuítas no século XVI, período que durou até o século XVIII, interrompeu a educação indígena, ao edificar a primeira escola elementar brasileira, em Salvador, nos moldes europeus com objetivo principal de propagação da fé religiosa, por meio da obediência a um Deus, com seus costumes e moral (PILLETTI, 1996). Foram mais de 200 anos de um *período jesuítico*, expandindo-se territorialmente até o Sudeste, quando Marquês de Pombal expulsa os jesuítas e desestrutura um modelo educacional brasileiro imposto pelos mesmos. Motivado por um interesse de reerguer Portugal da decadência diante das potências europeias, Pombal desejava uma educação que não objetivasse servir aos interesses da fé e sim aos do Estado, por isso discordava tanto da educação jesuítica. O *período pombalino* durou de 1760 a 1808, caracterizado por sua desorganização e individualização do trabalho docente, com professores descontextualizados, mal pagos e despreparados (LIMA, 1969).

Com a chegada da família real portuguesa no ano de 1808, Dom João VI, até 1821, ano em que retornou para Portugal, no intitulado *período joanino*, fundou Academias Militares, escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico, a Imprensa Régia, tudo para atender as necessidades de sua estadia no Brasil, com um intuito muito mais econômico do que socioeducativo (PILLETTI, 1996). Em 1822 Dom Pedro I, filho de Dom João VI, proclama a independência do Brasil, outorgando a primeira Constituição brasileira em 1824, em que se comprometia com a gratuidade da instrução primária de todos os cidadãos (ROMANELLI, 1991). No Ato Adicional à Constituição de 1834 responsabiliza as províncias pela administração do ensino primário e secundário. Sem uma organização clara, tampouco uma preparação contextualizada de professores, pouco se caminhou para um desenvolvimento concreto da educação brasileira neste *período imperial* (1822-1888) até a Proclamação da República em 1889 (PILLETTI, 1996).

A partir da República proclamada em 1889, o sistema americano presidencialista foi adotado, assim como uma organização escolar com influência positivista, alternando a predominância literária pela científica conforme as reformas educacionais aconteciam (LIMA, 1969). No final deste *período da primeira República* (1889-1929), houve relevantes mudanças nas características políticas brasileiras como a fundação do Partido Comunista e a Semana de Arte Moderna, ambos no ano de 1922, e a Coluna Prestes de 1925 a 1927, que denunciavam a desigualdade social e a exploração dos setores mais pobres (ROMANELLI, 1991). Questões sociais passaram a permear as discussões para as reformas educacionais: de um lado a intenção de adestrar a juventude contra atos revolucionários, de outro o objeto de ampliar a consciência política para justamente estimular a luta por direitos.

O *período da segunda República* inaugura-se com a Revolução de 1930, fortemente influenciada pelo capitalismo de produção. A educação volta a ter um interesse econômico para compor uma mão-de-obra especializada e cria-se o Ministério da Educação (PILLETTI, 1996). A partir de 1934 a nova Constituição prevê a educação como direito de todos, ministrada pela família e poderes públicos, foi neste mesmo ano que a Universidade de São Paulo foi fundada (ROMANELLI, 1991). Anísio Teixeira, como secretário da educação, em 1935 participa da fundação da Universidade do Distrito Federal, lembrando que na época o Distrito Federal era o Rio de Janeiro. Esta Universidade incluía uma Faculdade de Educação e incorporava o primeiro Instituto de Educação, criado em 1932, um relevante passo para impulsionar as discussões sobre os direcionamentos e construção identitária da ação pedagógica nacional. Porém em 1937 uma nova Constituição é outorgada, inaugurando o *período do Estado Novo* que dura até o ano de 1945, com explícita orientação a um ensino pré-vocacional e profissional (LIMA, 1969); os avanços das discussões de questões educacionais no período anterior se enfraquecem, dicotomizando o ensino em trabalho intelectual para as classes mais abastadas e trabalho manual profissional para as classes mais desfavorecidas.

O retrocesso nas discussões educacionais brasileiras do *período do Estado Novo* (1937-1945) foi amenizado com mais uma nova Constituição de cunho democrático, que principia o *período da República Populista* ou *da Terceira República* em 1946 retomando o preceito da educação como direito de todos embasado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 (PILLETTI, 1996). As discussões sobre um direcionamento comum para o processo educativo nacional se acirraram e duraram anos, de um lado estatistas ligados a partidos de esquerda defendendo a educação como formadora de indivíduos para o bem da sociedade sob responsabilidade do Estado; do outro liberais ligados a partidos de centro e de direita que defendiam que a educação está sob a responsabilidade da família, com autonomia

para escolher entre escolas particulares ou públicas (ROMANELLI, 1991). Como resultado desses embates ideológicos promulga-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, que mesmo tendo absorvido parte das reivindicações da igreja católica e de proprietários de escolas particulares, derivou de um processo contínuo de discussão.

Em contrapartida, no ano de 1964 a sociedade brasileira é surpreendida por um golpe militar que impõe um regime autoritário e antidemocrático, atuando fortemente na ação pedagógica do processo educativo nacional. O *período do Regime Militar* (1964-1985) foi sombrio para professores e estudantes, por vezes presos, torturados e até mortos, em uma ditadura que abafava duramente qualquer expressão contrária aos interesses do governo (ROMANELLI, 1991). Foi neste contexto que se instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1971 voltada à formação profissionalizante. Quando o Regime Militar termina, as questões políticas se sobrepõem as pedagógicas na reestruturação educacional brasileira. Mesmo com a nova Constituição promulgada no ano de 1988, só em 1996 uma nova Lei de Diretrizes e Bases foi outorgada (COSTA, 2002).

De lá para cá, dito cá ao ano de 2022, a LDB sofreu inúmeras inclusões e exclusões, e a educação brasileira ainda patina nos interesses individuais em detrimento aos do coletivo. Enquanto a prática social não for o ponto de partida e o de chegada do processo educativo (SAVIANI, 2008) a ação pedagógica não será capaz de problematizar o contexto de alunos e professores/as, tão pouco instrumentalizar por meio da busca teórica e prática correspondente aos desafios detectados; e então a almejada transformação social e preservação cultural tenderão ao fracasso. Processos educativos bem-sucedidos contam com a parceria indissociável da comunidade, em relação dialógica entre ensino-pesquisa-extensão e escola-universidade-comunidade; portanto, como uma prática pedagógica da educação indígena: da comunidade para a comunidade, promovendo a liberdade criativa do ser individual.

Daniel Munduruku, que resgataremos no círculo 39, narrou em seu livro *Tempo de Histórias* (2005) que, ao cursar filosofia, conheceu um pensador grego apaixonado pelo ser humano, seu nome era Sócrates, e este afirmava que era preciso o homem buscar as respostas de suas perguntas dentro de si mesmo. Lembrou-se então de seu avô que na aldeia ao contar histórias, mandava ouvir o rio, ou o ar, o fogo ou o vento e concluiu:

Esse pensador, o Sócrates, pareceu-me muito próximo dos sábios da aldeia. Isso me deixava um pouco pensativo ao imaginar o motivo pelo qual o ocidente ouvia e seguia o que ele havia dito há milhares de anos, mas não conseguia ouvir o que os sábios índios diziam no momento atual. Parecia-me uma absoluta falta de sabedoria (MUNDUKURU, 2005, p. 73).

Como seria a pedagogia brasileira se houvesse considerado com mais atenção a contribuição dos saberes indígenas?

Paulo Freire e suas contribuições para a prática pedagógica



Figura 27 – Angicos: o início de um círculo de cultura (carvão vegetal e lápis aquarelado)

A arte de se reunir e dialogar permeia a história de vida do mais conhecido educador brasileiro, que marcou o pensamento educativo na segunda metade do século XX: Paulo Freire. Ao termos como tema central dessa pesquisa o compartilhamento narrativo das práticas pedagógicas, sua inclusão como alicerce teórico é fundamental. Neste círculo 24 apresentaremos alguns aspectos de sua trajetória biográfica – dada a importância que consideramos ter o caminho de vida de cada um para melhor compreender sua obra – e também dos princípios pedagógicos que embasam seu interesse pela arte de compartilhar.

A vida e a obra de Paulo Freire confundem-se, pois ele não escreveu sobre coisas abstratas ou distantes, de que só ouviu falar. Escreveu sobre o cotidiano, sobre aquilo que ele via, que observava, que escutava e o que sentia todos os dias. Paulo Freire aprendeu a ler na sombra da mangueira do quintal da casa de seus pais: sua mãe pegava os pequenos gravetos, e escrevia palavras, escrevia frases da vida cotidiana dele, do que ele estava presenciando, o que ele estava vivendo (FREIRE, 2006). Este foi seu primeiro encontro com a **arte da escuta ativa**.

Em 1959 obteve seu doutorado em filosofia da educação na Universidade do Recife, onde promoveu seminários e cursos de história e de filosofia pedagógica (FREIRE, 2006). Agora a **arte da fala** já o representava. Paulo Freire já sabia o trabalho que deveria desenvolver, não seria um trabalho nem assistencialista, nem populista: seria um trabalho popular. A favor das camadas pobres dos centros urbanos. Viajou pelo estado de Pernambuco, dialogava com o povo, sempre conversando, escutando, sistematizando. Suas missões pedagógicas e organizacionais o levaram a criar novas formas de comunicação com os desfavorecidos.

A década de 60 foi um período de muitos movimentos de reforma, e nesse período Freire se tornou o primeiro diretor do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, possibilitando que elaborasse programas de alfabetização destinados aos milhares de camponeses do nordeste. Paulo Freire acreditava que a educação dos adultos se fundava na realidade cotidiana, como contexto para reconhecer frases, palavras e letras (GAUTHIER; TARDIF, 2013). Quando irrompeu o golpe de Estado, e as Forças Armadas derrubaram o regime reformista de João Goulart, Paulo Freire não pode sequer assinar a carta de demissão coletiva, pois estava em Brasília e foi exonerado do cargo em 20 de abril de 1964. Passou 70 dias na prisão, sofrendo frequentes interrogatórios (FREIRE, 2006). Lá começou a redação da primeira de suas principais obras, *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 1983). A **arte da escrita** permitiu que as ideias de Paulo Freire se propagassem pelo mundo.

Depois de sua expulsão do Brasil, Freire trabalhou efetivamente no Chile, durante cinco anos, em programas de educação de adultos do governo de Eduardo Frei. No início da década de 70 deixou a América Latina para ensinar nos Estados Unidos como professor convidado, no Centro de Estudos de Educação e Desenvolvimento da Universidade de Harvard, além de se tornar membro do Centro para o Estudo do Desenvolvimento e da Mudança Social (GAUTHIER; TARDIF, 2013). Foi nesta época que escreveu sua obra mais célebre, *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2014b), em que apresentava a educação como um caminho permanente para a libertação.

Paulo Freire morreu em 1997, alguns dias depois do lançamento de seu último livro, *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2014a). A **arte de escutar, falar e escrever** potencializaram sua capacidade narrativa, que se espalhou pelo mundo ao refletir sua vontade genuína de compartilhar.

Conhece-se a pedagogia de Paulo Freire como uma pedagogia do oprimido, da esperança, da tolerância, da liberdade, dos sonhos possíveis e da autonomia. Ao escrever cada um de seus livros sobre o que considerava ser a verdadeira prática pedagógica, Freire defendeu que a educação não pode ser um depósito de informações do professor sobre o aluno, como

uma educação bancária. Deve se respeitar a linguagem, a cultura e a história de vida dos alunos, levando-os a tomar consciência da realidade que os cerca, discutindo-a criticamente.

Em uma construção dialógica, as rodas de conversas possibilitam a produção de conhecimentos coletivos e contextualizados, ao considerarem a fala crítica e a escuta sensível, centrada na vivência dos participantes, não se trata de escrita e nem leitura da palavra; mas modos de vida cotidianos (FREIRE, 2014a). O estar em roda sempre será uma construção própria de cada grupo que se dispõe a participar, constitui-se um momento de diálogo, por excelência (WARSCHAUER, 1993).

Enraizado no princípio do diálogo de Freire (1983), surge o *Círculo de Cultura*. O contexto histórico dos anos 60, pós depressão de 1929, que cortou o fluxo de capital estrangeiro e impôs uma industrialização para substituir importações, proporcionou ao Brasil experimentar uma democracia burguesa dos anos de 1945 a 1964. Especificamente no Recife dos anos 50, o cenário político era voltado às elites, incluindo a área da cultura e educação. Dos anos 1960 a 1964 despontou a organização partidária para a constituição da Frente do Recife: paralelamente, no estado do Rio Grande do Norte, em 1960 se elegia o governador populista Aluísio Alves, com um discurso alarmante sobre a taxa de analfabetismo, prometendo remediar a situação. Em 1963, foi em Angicos que o projeto de educação popular, o *Círculo de Cultura* de Paulo Freire, se originou. Um município do estado do Rio Grande do Norte que na época continha 12947 habitantes, destes, 80% eram de zona rural (MARINHO, 2009).

De acordo com as teses centrais que vimos desenvolvendo, pareceu-nos fundamental fazermos algumas superações, na experiência que iniciávamos. Assim, em lugar da escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (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 de aula discursiva, o *diálogo*. Em lugar de aluno com tradições passivas, o *participante de grupo*. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, *programação compacta*, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado (MARINHO, 2009, p. 111).

Círculo, porque todos os participantes se dispunham nesta figura geométrica que permitia que todos se vissem. Cultura, por haver uma interação da realidade com o homem, em que se possibilitava buscá-la e recriá-la, portanto, dinamizava o espaço individual no espaço do mundo. Freire (1983) acreditava que ao dominar a realidade o indivíduo se humanizava, acrescentando algo a ela de que ele mesmo era autor, temporalizava-se assim os espaços geográficos, realizava-se cultura.

Freire (2014a) há mais de 50 anos atrás já afirmava estar assustado com uma possível asfixia da própria liberdade, por meio de padronizações de fórmulas, domesticação alienante, burocratização da mente, conformismo e acomodação que nos faz individualmente passivos,

problemática que persevera nos dias de hoje. Propunha que sejamos rebeldes contemporâneos através de uma escuta ativa, que significa estar em permanente abertura à fala, ao gesto e às diferenças do outro, com liberdade para discordar, opor-se e posicionar-se; portanto, uma possibilidade real de compartilhamentos e construção coletiva.

Ao retomar essas ideias de Paulo Freire no contexto de nossa pesquisa, podemos perguntar: Em tempos de ativa virtualidade dos encontros, é possível criar *espaços* geométricos invisíveis, de *tempos* indeterminados na cronologia, para compartilhamentos pedagógicos em forma narrativa objetivados na construção coletiva e cultural, fundantes de uma reunião educacional?

A prática pedagógica na pandemia: a virtualidade do encontro

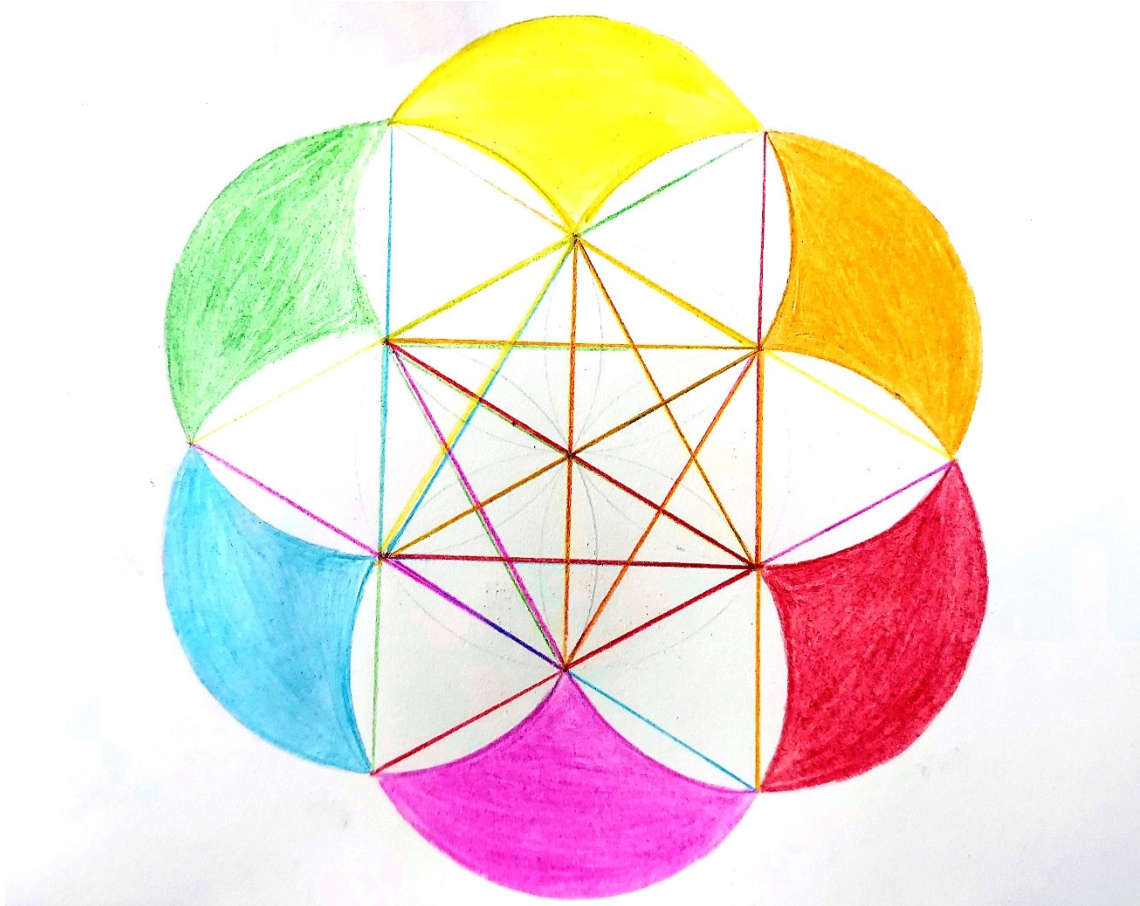


Figura 28 – Círculos em rede (compasso, régua e lápis colorido)

Terminamos o círculo anterior provocando questões sobre a virtualidade dos encontros: é possível compartilharmos nossas práticas pedagógicas de forma narrativa nas reuniões docentes por meio das telas digitais? Em tempos de pandemia, como já vimos nos quartos círculos das rosáceas I e II, respectivamente, *11 Pandêmicas reuniões* e *18 Notícia e narrativa no contexto da pandemia*, evidenciou-se os meios digitais como possibilidade para continuarmos o trabalho educacional, um aceleração no uso de recursos já apresentados e participados; porém agora como dimensões centrais de um novo ambiente educacional.

Primeiramente faz-se necessário identificarmos as adaptações das práticas pedagógicas em um contexto pandêmico de isolamento social que exigia do corpo docente a utilização de aparatos tecnológicos e plataformas digitais nem sempre familiares, tendo os/as professores/as que, de forma abrupta e improvisada, transformar o ambiente de suas respectivas casas ao conciliar trabalho e atividades domésticas (SOUZA, 2021). Professores/as, equipes pedagógicas, diretores/as, secretarias, estudantes e famílias ou responsáveis, todos/as foram

surpreendidos/as com uma nova realidade, obrigados/as a adequar suas rotinas e metodologias de aprendizagem e comunicação (SILVA; FREIRE, 2020).

Para adaptar sua prática pedagógica ao ambiente virtual, os/as professores/as reorganizaram sua forma e ritmo de trabalhar, o tempo dedicado ao trabalho remoto extrapolou as grades horárias, tanto na gestão laboral para gravar aulas e disponibilizá-las em plataformas digitais, quanto na prática com os alunos por meio de atendimentos por aplicativos como o *Whatsapp* (SOUZA, 2021). Em uma sala de aula virtual é sempre difícil identificar o quão presentes estão os alunos, tornando o/a professor/a mais uma facilitadora do ensino remoto do que uma mediadora, função esta assumida pelas famílias (SILVA; FREIRE, 2020).

Lives, aulas online, web conferências, chat, podcast, homeschooling, classroom, uma nova linguagem que nos exige novas competências que esperávamos assimilar em uma cadência mais lenta, mas que nos arrebatou enquanto sociedade e nos fragilizou enquanto coletividade (SOUZA, 2021). Os meios digitais como recurso para a prática pedagógica ressignificam-se ao promover diálogo, discussão sobre uma temática, interação, um debate que possa promover algo novo. A prática pedagógica em um ambiente virtual que se restrinja a uma prática informacional tem a compreensão de um noticiário e a assimilação de um vento passageiro, incapaz de movimentar os cabelos ou nos fechar os olhos por instinto.

A socialização (BELLONI, 2007) por meio da presença dos encontros sempre foi o cerne de um processo pedagógico, e nele os sentidos físicos se aguçam no calor de um toque, na intensidade de um cheiro, na dimensão perspectiva de um olhar. Ao sermos privados do ambiente físico escolar, sentimo-nos literalmente sem chão, e na volatilidade do tempo nos destinamos à resiliência como sobrevivência. Para aqueles que têm essa característica como perfil, o processo foi mais natural, em contrapartida para os mais tradicionais foi e ainda está sendo dolorido, triste, ansioso, angustioso (SOUZA, 2021).

O maior desafio de nossa prática pedagógica na solidão física de um ambiente virtual é estimularmos presença em um encontro de duas dimensões, em que a profundidade da terceira dimensão deve ser construída na possibilidade de um diálogo e os sentidos da quarta dimensão para além da visão e audição, desenvolvem-se pela capacidade criativa da imaginação coletiva. É como se o processo educativo se condicionasse a um profundo interesse mútuo, não que ele não fosse necessário antes, mas com o advento do obrigatório distanciamento social, ele se tornou condicionante para que algo novo se edifique coletivamente da virtualidade de um encontro.

O compartilhamento narrativo vem se reinventando como estratégia potente de um processo educativo: antes de metodologias e currículos, antes da escrita e da aquisição da

linguagem, a prática milenar de ouvir e contar narrativas é a essência da pedagogia, da manutenção cultural. Ao longo dos séculos ela foi ampliando seus meios para além dos círculos ao redor da fogueira; o rádio, o cinema, a televisão e a internet possibilitaram a contação de histórias que, dependendo do enredo e do contexto, permaneceu capaz de sensibilizar, de imaginar, de revolucionar. As narrativas como prática pedagógica em um encontro virtual têm a vantagem de serem ouvidas, acolhidas, refletidas e depois discutidas, de forma síncrona ou, se a dinâmica permitir, por meio de outra plataforma, continuar de forma assíncrona, uma vez despertado o interesse (VIANNA *et al.*, 2020). Esse perpassa tanto o reconhecimento do corpo docente sobre a necessidade do contexto para promover sentido, quanto a flexibilidade de refazer a rota mediante o retorno do corpo discente.

Se os/as professores/as compartilham também narrativamente suas práticas mesmo em reuniões virtuais, portanto, contam suas próprias experiências pedagógicas com particularidades, referencialidades e interdependências interpretativas (BRUNER, 1991), coletivamente podem buscar um caminho comum, que não se identifica em histórias idênticas, mas converge no necessário alimento anímico fundamental para a sobrevivência própria e a de toda comunidade. Uma reunião virtual de professores/as não precisa – e talvez não possa – ser burocrática e técnica para ser formativa, o compartilhamento narrativo de práticas pedagógicas configura-se como uma ação coletiva de formação continuada a partir do interesse despertado pelos vínculos de estados intencionais de uma narrativa.

26

Roda de conversa assíncrona: como promover diálogo em um Círculo de Cultura imaginário?

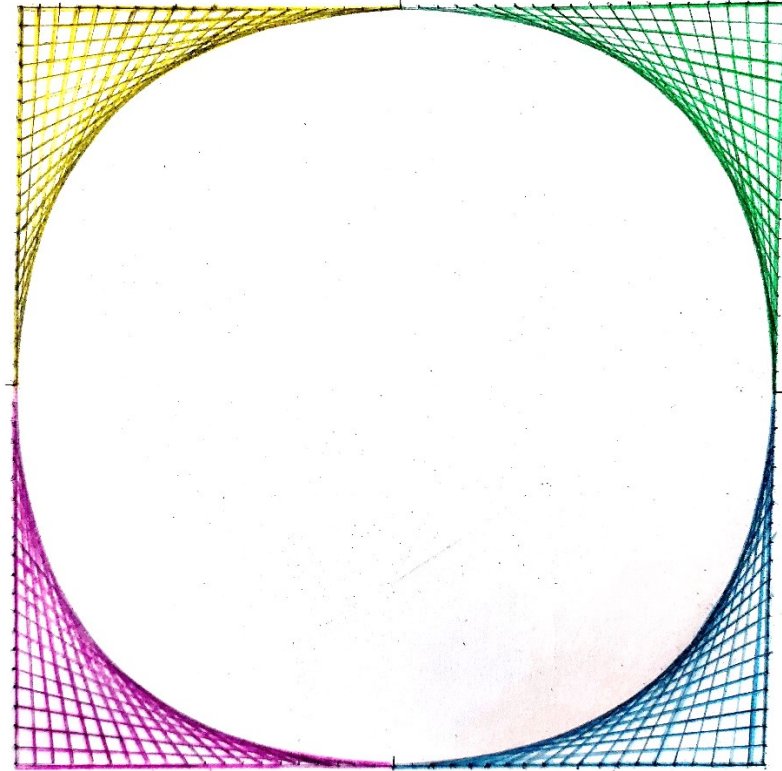


Figura 29 – Retas em curva (régua, esquadro e lápis colorido)

Nesta rosácea III, relacionada à prática pedagógica, trouxemos duas imagens potentes: a roda de conversa, que Paulo Freire aperfeiçoou como Círculo de Cultura, portanto, encontros síncronos, presenciais, representados pelo diálogo, participação e contexto; e os encontros virtuais, a princípio bidimensionais, que para alcançar a terceira e quarta dimensão se condicionariam ao interesse individual e à imaginação coletiva, respectivamente. A partir dessas duas imagens, propomos um exercício reflexivo de fusão para este círculo 26: como proporcionar um Círculo de Cultura imaginário em um encontro virtual assíncrono?

Os tempos pandêmicos aceleraram uma tendência que já permeava o chão das universidades, escolas e comunidades, caracterizada por inúmeros encontros virtuais assíncronos como: pesquisas, publicações, aulas em universidades espalhadas pelo mundo, visitas guiadas a exposições e museus, e lazeres diversos. Tais tempos foram marcados também por encontros virtuais síncronos, como: conversas profissionais, acadêmicas, com amigos ou familiares. Diante dessa realidade complexa e dispersiva, como desenvolver Círculos de Cultura em uma tendência, aparentemente, não circular?

Em contrapartida, a capacidade de mobilização coletiva que os meios digitais proporcionam é incomensurável; pautada por interesses comuns, é como se inúmeras cordas aleatórias se enlaçassem por nós de interesse e formassem uma rede infinita. Ao pensar na imagem do círculo, seria como se inúmeras retas em proporção harmônica, saídas das dimensões perpendiculares e supostamente cartesianas da altura e largura, produzissem a curva, e ao fazê-la de quatro polos distintos, construiriam o círculo, que no nosso caso seria a construção de comunidades de aprendizagem.

Ao revisitar a imagem que inicia este círculo 26, identifica-se que a precisão proporcional é a condição para viabilizar harmonia na forma, onde todas as retas participam cada uma com sua especificidade original. O diálogo em uma roda de conversa assíncrona, em um agrupamento virtual, para existir de forma harmoniosamente produtiva, necessita de respeito ao espaço de cada um, como o cuidado com o lugar de cada reta, e o objetivo comum precisa ser o círculo, ou seja, a construção de algo coletivo mesmo com as diferenças individuais.

Ao considerar o diálogo como uma dimensão relacional entre sujeitos em seus contextos e objetivá-lo como prática de compreensão, reflexão e intervenção na realidade, ele se torna fundamental para uma ação pedagógica coletiva (SANTIAGO; BATISTA-NETO, 2016), seja em um encontro presencial ou virtual, síncrono ou assíncrono. Freire (2014b) nos alerta que o diálogo como uma palavra verdadeira, direito de todos, imbui-se na prática de transformar o mundo, e se para ser verdadeira a palavra precisa transformar o mundo, jamais ela será dita sozinha, ou dita de forma prescritiva aos outros, será emitida na primeira pessoa do plural. Tal qual uma orquestra, em que diferentes instrumentos e músicos, ao serem regidos pelo maestro, se harmonizam e alcançam novas dimensões, o maestro de uma ação pedagógica coletiva é o objetivo comum de transformar o mundo, a partir da transformação de sua comunidade por meio do diálogo.

A busca pela harmonia dialógica se elabora na complexidade das diferenças que comporta opiniões diversas de trajetórias biográficas próprias, mas que ao serem problematizadas à luz da realidade vigente vão se moldando em uma consciência coletiva e criativa para uma aprendizagem mútua e significativa (MELO *et al.*, 2016). Respeitar o contexto físico, cultural, social e afetivo de cada indivíduo participante do diálogo desencadeia um respeito à realidade a ser discutida como objetivo da ação pedagógica coletiva (CASTRO; MALAVASIM, 2017) e, conseqüentemente, atua em uma proativa transformação de mundo, uma palavra verdadeira para um passo concreto na edificação docente.

No processo de interação com os pares para o desenvolvimento de reflexões sobre as próprias práticas pedagógicas por meio do diálogo, subentende-se momentos de escutas e falas; da mesma forma que a fala exige do orador uma narrativa clara oriunda de uma organização de ideias, saberes, discursos e memórias, a escuta se condiciona ao silêncio, de preferência um silêncio observador e reflexivo (MOURA; LIMA, 2014). É neste silêncio que o tempo e o espaço se tornam indeterminados e que um encontro virtual assíncrono acorda um sentido, permite sermos senhores do nosso tempo, desde que nos lembremos dos espaços visitados e principalmente daqueles que precisarão ser revisitados, metamorfoseados pelos nossos tempos reflexivos e, portanto, capazes de desenhar com retas as curvas de um Círculo de Cultura.

27

Pontos de fuga: a narrativa como prática pedagógica e instrumento de compartilhamento da própria prática

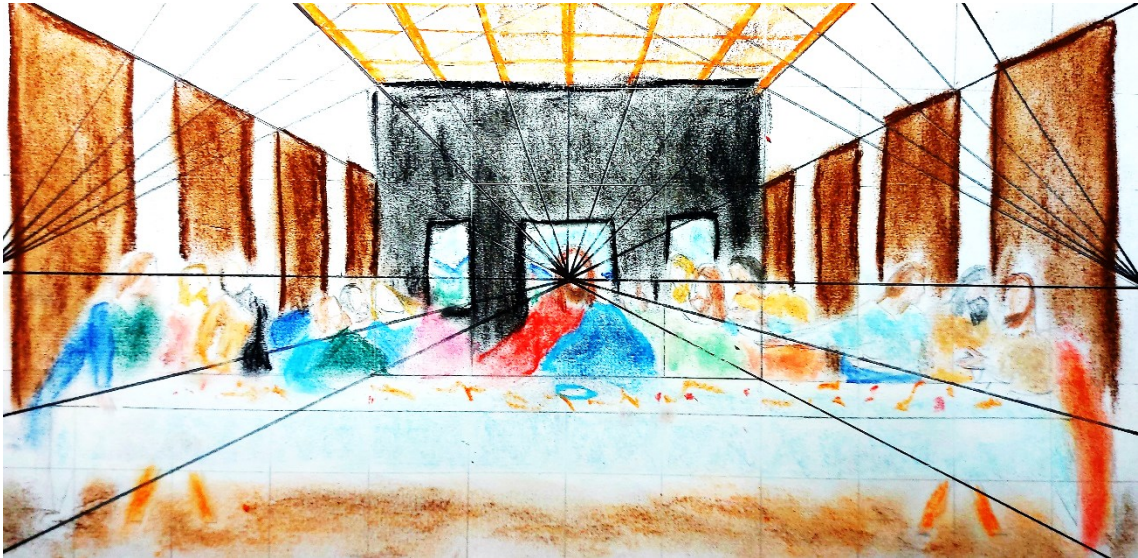


Figura 30 – A arte da fuga reflexiva (régua e giz pastel)

Neste círculo 27 continuaremos a dialogar com a geometria a partir da perspectiva da prática pedagógica, porém agora como projetiva, vinculando-nos ao imaginário, como o processo narrativo em sua promoção ao invisível, ao suprassensível, o que se faz existir e que de alguma forma nos instiga, dentro do espaço entre quem narra e quem escuta. Aparentemente retas paralelas nunca se interseccionam, mas se olharmos para um piso com tábuas dispostas paralelamente e formos nos afastando, mantendo o olhar para aquelas mesmas tábuas, é como se elas se aproximassem o suficiente para se tocarem em um ponto. A construção de realidade sempre evidenciará a perspectiva do observador, do narrador, da professora, com seus pontos de fuga imaginários ou interpretados, mas em comum, capazes de facultar profundidade.

Quer dizer que na relação do imaginário e do real, e na constituição do mundo tal como ela resulta disso, tudo depende da situação do sujeito. E a situação do sujeito - vocês devem sabê-lo desde que lhes repito - é essencialmente caracterizada do seu lugar no mundo simbólico, ou, em outros termos, no mundo da palavra (LACAN, 1953-1954/1979, p. 97).

Assim como Lacan (1953-1954/1979) relacionou o imaginário com o ponto virtual correspondido a um ponto dado no espaço real a partir de um princípio da ótica (figura 31), é curioso pensar na geometria que, ao buscar a dimensão da profundidade, necessita de pontos de fuga, o que para nossa pesquisa relacionaríamos com pontos de reflexão em seu silêncio imaginário; e, o quanto uma imagem geométrica ou ainda uma pintura que apresente profundidade no sentido plástico, pictórico do espaço nos desperta interesse e nos destitui do tempo. Neste momento em que nos permitimos parar para observar e refletir sobre alguma

coisa, conectamo-nos com o imaginário e nos capacitamos a produzir algo novo para além do já visto.

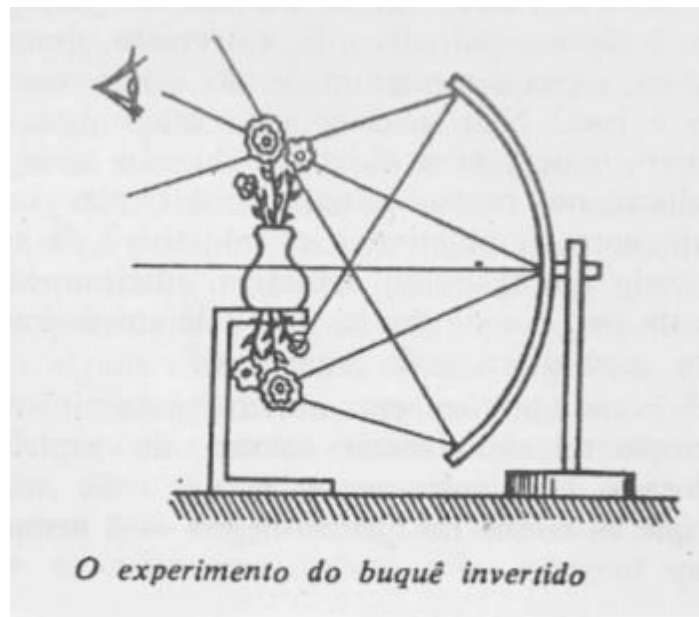


Figura 31 – Experimento do buquê invertido por Lacan (1953-1954/1979, p. 94)

A perspectiva produzida pelos pontos de fuga, em que um objeto bidimensional se representa tridimensional, seria como se uma situação cartesiana previsível pudesse ser surpreendida pela imprevisibilidade de uma nova dimensão, a partir de uma fuga reflexiva profunda. O espaço-tempo em um momento narrativo oportuniza uma fuga ao imaginário, a qual pode ser buscada em um compartilhamento narrativo de práticas pedagógicas por meio de seus interlocutores, como caminho para uma ação coletiva de diálogo pedagógico transformadora de realidade em comunhão com as demandas da comunidade.

Porque a imaginação também importa, porque o sentir emocional e sensorial também nos servem de referência para a decisão, porque o fruir e o fluir eticamente com os outros e com o todo em que nos situamos é muitas vezes mais uma dança não previamente consciente do que uma decisão assumida antes de agir (CAETANO, 2017, p. 818).

Comparativamente, a narrativa como prática pedagógica em sala institui-se na sua individualidade processual mesmo que tenha como narradores/as o/a professor/a ou/e o corpo docente, pois se refere a uma atividade de aula com um determinado grupo de alunos. O compartilhamento de práticas pedagógicas de forma narrativa entre o corpo docente que corresponde àquela comunidade de aprendizagem transforma a narrativa como um caminho para um processo coletivo, que se bifurcará exponencialmente. O coletivo e o individual em uma relação dialógica cruzam-se e promovem o aprofundamento da reflexão epistemológica,

metodológica, ética e política (ROCHA; CAETANO; PAZ, 2021). Enraíza-se de forma cada vez mais profunda, para apoiar o crescimento externo de uma frondosa árvore comunitária.

As reuniões de professores/as, com o contexto pandêmico, intensificaram a forma virtual dos encontros e o compartilhamento de dados se afirmou nas plataformas digitais com livre acesso aos participantes. Em uma produção coletiva, no momento em que um dos membros do grupo compartilha um conteúdo liberto para ser acrescido ou decrescido, criticado ou aceito, ele se torna um autor coletivo com narrativas individuais costuradas em uma tessitura de vivências pessoais e experiências colaborativas (ROCHA; CAETANO; PAZ, 2021) assíncronas ou síncronas.

Dessas partilhas narrativas sobre vivências pedagógicas que promovem pontos de fuga reflexivos e se interseccionam no imaginário coletivo, edifica-se perspectivas contextualizadas para uma real transformação da comunidade, como uma forma mais colaborativa de trabalhar, que impacta os/as professores/as no modo como veem os pares, reconhecem-se neles (VITORINO; SANTOS; AINSCOW, 2020) e se transformam ou não, a partir deles. A narrativa surge como uma clareira (GIRARDELLO, 2014a) nessa selva diversificada dos encontros docentes, com espaço e tempo para imaginar e reformular nossas próprias práticas pedagógicas enquanto se ouve e se respira as práticas do outro que caminha no mesmo solo em que outrora caminhamos e doravante caminharemos como uma potente re-união de sentido comunitário.

Relato da experiência de um grupo focal assíncrono: uma narrativa colaborativa

Figura 32 – “Assincronicidade” de um encontro (argila)

Este círculo discute a experiência que realizamos ao desenvolvermos um grupo focal com as professoras gestoras que compartilharam conosco um pouco de suas vivências relacionadas à temática da reunião docente como possível espaço-tempo de partilhas pedagógicas em formato narrativo e, por serem narrativas, um potente caminho formativo. A partir deste círculo, as identidades de nossas professoras gestoras, sujeitas dessa pesquisa, serão explicitadas em busca de enaltecer suas respectivas trajetórias biográficas.

A princípio a ideia era fazer um grupo focal presencial e, portanto, síncrono, alicerçado nas afirmações de Bernadete Gatti sobre a relevância do método para obter “perspectivas diferentes” sobre um determinado tema por meio da compreensão de “ideias partilhadas” (GATTI, 2005, p. 11). Porém o cenário pandêmico, que exigia o isolamento social, inviabilizou esse processo e, como alternativa, realizamos a partilha de ideias por meio de um grupo focal *online*, assíncrono, em que as professoras contribuíram de forma espontânea, não obrigatória, em seus respectivos tempos num espaço virtualmente coletivo.

O grupo focal se desenvolveu durante quatro semanas do mês de novembro de 2021 por meio da plataforma *WhatsApp*, aplicativo que as professoras já tinham em seus respectivos celulares. Todas as contribuições compartilhadas eram de livre acesso às participantes e

apresentaram-se em formato de trabalhos já publicados, endereços de links de *lives*, textos elaborados especificamente à temática da pesquisa e áudios. Selecionamos alguns para contextualizar a riqueza do possível.

Trecho escolhido do livro “Cartas de Intenção: práticas pedagógicas” (BASTIANI; KLOCK, 2019, p. 58-59) organizado por Mara Bastiani, que é uma das professoras que alicerçam essa pesquisa e até aqui havia sido identificada como a *Professora Formação*:

Floripa, setembro de 2019

Professor, professora,

Esta carta é pra você em seu ofício...

O amanhecer anuncia um dia novo e em cada um desses, é possível ver as crianças crescendo. Um crescer ora em saltos, ora invisível que transparece ao olhar no ofício de ser professor, em um misto de repetição com constante renovação. Todo dia um encontro e nunca igual. Encontro dentro do ebulliente espaço da escola que acontece num cantinho muito particular: a sala de aula.

Lugar de acontecimentos únicos – do choro ao riso fácil, da criação à imitação, do balbúcio à palavra; local cheio de rituais e de imaginação farta. Estão na sala de aula os conflitos, as mediações, as audições, as falações, as emoções nas conversações, o “linguajar” como assim se refere o neurobiólogo chileno Humberto Maturana para dizer que o viver humano acontece nas redes de conversação “ao viver, fluímos de um domínio de ações a outro, num contínuo emocionar – vivenciar as emoções – que se entrelaça em nosso linguajar”.

Sim, professor/a, é nas redes de conversações que se entrelaçam os fazeres da sala de aula; no encontro diário que a escola reserva a você e aos estudantes – crianças e jovens – para fazer o caldo de sabores conjuntos e pleno de gostos inomináveis de tão intensos e numerosos. Da sala de aula chegam os ruídos e os silêncios e é onde emergem os planejamentos e os improvisos, as perguntas e as respostas. Por vezes, também o vazio, aquele necessário para a pausa da dúvida que habita a constituição dos novos pensamentos.

Pois bem, professor, professora, o convite que faço nesta breve carta é para que siga você firme em seu propósito de viver o sagrado da sala de aula com todos os ingredientes que formam este caldo: o desejo, o afeto, a paciência e o estudo, os quais, aliás, sei que você já provou um pouco de todos.

Vale, sim, encorajar a luz e vislumbrar as sombras para não deixar que os ruídos da comunicação sem o linguajar se imponham e desmontem o belo e o verdadeiro segredo que forma a relação pedagógica: a presença, a honestidade, a afetividade. Para quem? Para quê? Para eles e para você. Para esta relação que une aluno e professor em um ofício que é dado por ideias, por valores e por símbolos, todos permeados pela emoção de ser o que se é.

Os alunos? Eles trazem o fascínio pelas perguntas, pela curiosidade, pela beleza, mesmo que o ‘mundo dos homens’ tal qual vem se apresentando, pareça querer ofuscar e enterrar atrás de ansiedades, das conversas sem sentido, dos julgamentos descabidos, das informações que não necessariamente brotam deles. Não desista... é para eles, crianças e jovens, que a sala de aula vira palco, que os olhares se transformam em ações, que as palavras ganham cores.

E você professor/a? Você traz o fascínio pelas perguntas, pela curiosidade e pela beleza tal qual os estudantes. Mas, há aí uma diferença.

Cada um do ‘alto’ de seu lugar na geografia da sala de aula percorre o caminho de dar sentido às coisas, às relações, ao conhecimento. Cada um no seu tempo, na responsabilidade e na inserção que lhe são próprios. Aos estudantes, o cuidado do despertar.

A você professor/a, o cuidado da despertância.

Esteja vivo/a!

Abraço oficioso, estamos juntos.

Mara Bastiani

Para apresentar a Professora Partilha, que é como até aqui vínhamos chamando a professora Monica Wendhausen, compartilhamos um texto que ela generosamente escreveu para a nossa experiência de grupo focal assíncrono, ilustrando um pouco de suas práticas junto a outras professoras em processo contínuo de formação por meio de um trabalho colaborativo de comunidade:

Novembro de 2021

Tenho muito a falar do projeto, mas não consigo, em palavras, expressar tudo o que ele representa. Não somente para a minha vida, mas para a minha formação enquanto educadora, professora, orientadora educacional.

Gosto de começar sempre falando de mim, do meu lugar, espaço que habito no mundo e que construí, ao longo de meio século, o de ser curiosa e estar sempre na perspectiva do espanto. Enquanto formadora de professoras, descobri que o único jeito de “ensiná-las” é aprender junto com elas.

Por esse motivo, a formação que temos na escola, junto ao Projeto Aprender a Conhecer, pesquisar de corpo inteiro (PAC) é assim: um aprendizado de muitos sonhos, intencionalidade e de acolhimento.

Muitos não entendem que a paixão é o que me move, mas outros, que me encantam em suas ações educa-rinhosas, passam por esse lugar do amor. Não o amor piegas, mas aquele que nos move a estar e levar o outro a sua autodescoberta.

Muitos relatos de professoras as quais conseguimos tocar (por isso de corpo inteiro) trazem o encantamento de aprender junto com a criança, e daí, o ensinar vira um vai e vem de aprender.

Durante os últimos oito anos, presenciei, nos planejamentos, nas avaliações e nas trocas entre o grupo que naturalmente se formou, relatos que falam de um aprender que se descola do ensino de transmissão ou hierárquico.

É uma troca, um presente de estar na presença do outro criança nas salas de aula e de outros seres humanos em espaços não formais e informais, porque, nesse resgate de nós mesmas (a maioria delas são professoras), construímos uma infinidade de estratégias intencionais, partindo do tão anunciado “interesse das crianças”.

Numa das entrevistas que fiz durante meu doutoramento, entrevistei algumas professoras participantes, e uma delas, que estava em período de aposentadoria, ao ser questionada o que significou o PAC para a sua formação, respondeu:

*“A palavra que eu vou usar não é ruim, é boa: o projeto te **desestabiliza**, ele te tira do conforto e faz que tu tenhas uma nova dinâmica, um novo jeito de olhar o **aluno**, de tu trabalhar. (O projeto) te dá essa **liberdade**, de um outro trabalho, de uma outra visão, ele te deixa mais livre, eu me **sinto** mais livre.”*

Uma outra professora, que iniciou o seu processo de ser professora na escola, primeira experiência em sala de aula, relatou-me sobre o seu processo de formação que se dava durante os planejamentos, comparando com a escola em que agora estava:

*“E quando cheguei ali e era outra **proposta**, foi bem importante, porque mudou toda minha **concepção** de escola, de **aula**, de **criança**, de **aprendizagem** mesmo, de **planejamento** em conjunto, sentar para discutir, e a partir daquele momento, eu não me via mais trabalhando sem a **pesquisa**.”*

Observando todo o seu processo, acrescentou:

*“Eu tinha uma outra **ideia** de escola pela minha **experiência** e pelo que eu vinha **observando**.”*

Para iluminar nossas discussões utilizamos Nóvoa (2009 e Martins Filho (2019) que nos trazem essa perspectiva de uma formação realizada em serviço, no calor do “caos pedagógico”, durante nossos processos de planejamento e práticas em sala de aula. Acredito nisto e não é um acreditar vazio, mas refletido em nossos momentos de planejar o PAC, das nossas buscas teóricas e de nossa formação.

Durante este período de pandemia, e pelas dificuldades que estamos passando em reorganizar nosso trabalho pedagógico, tivemos um repaginamento do nosso trabalho e fomos convidadas a (re)criar estratégias. Isto porque acreditamos que o

PAC é um processo inacabado e aberto a criação/invenção/imaginação. Isto porque ele é pensado para esses pequenos seres cria/nça, sujeitos de criação.

Quem nos move, nesse vasto caminho do conhecimento e saber são as crianças. Porque a cada ano, a cada passo que damos no projeto, que necessariamente trabalha com a formação integral desses sujeitos e de quem está envolvido (professores, famílias...) são os seus desejos, seus anseios, suas curiosidades, suas necessidades.

Hoje, estamos com 6 professores em processo de formação do PAC, que acontece de forma simplificada, mas que traz uma outra perspectiva de aprender e ensinar. Claro que nem todas compreendem o que está a acontecer e se espantam com o movimento das crianças que em outros momentos “dormem” na sala, ou são indisciplinadas, ou ainda não se interessam pelas aulas (relatos nos colegiados).

Essa formação é demorada porque desestabiliza, tira realmente o professor do lugar, como mesmo a professora falou anteriormente. Por esse motivo, o nosso papel de articulador e formador é tão importante durante esse processo. Acolher as ideias, apresentar outras e construir juntas, esse é o desafio que enfrentamos.

Mas se me perguntar: e as crianças? Essas parecem que já vieram com o “chip” do projeto (risos). Durante esses meses e entrando nas salas do primeiro ano, em que temos que literalmente “pegar as professoras pela mão” e falar “tá tudo bem, estás cumprindo o currículo!”, elas se surpreendem com a devolutiva das crianças.

Estamos todos e todas numa aventura extraordinária com Júlio Verne, casando ciência, conhecimento, arte e literatura, estamos nos divertindo, aprendendo juntos e pesquisando o que eles trazem. Porque quando lançamos um desafio, as crianças trazem saberes que não estamos habituadas e passamos os finais de semana pesquisando.

Bom, poderia escrever mais e mais, poderia contar aqui muitas histórias. No entanto, não conseguiria definir exatamente que formação é essa que ocorre. Por enquanto, demos o nome de Formação em Serviço (como disse), mas se tiverem uma outra ideia, estamos abertas para mais e mais conversas. Venham nos visitar!

Abraços curiosos,

Mônica Wendhausen

A *Professora Reunião*, Sandra Eckschmidt, no ano de 2021, em que vivenciamos o auge da pandemia no Brasil, conseguiu concluir e defender sua tese (ECKSCHMIDT, 2021) de doutorado pela UFSC na linha de Educação e Comunicação. Segue um trecho do trabalho dela, para que possam, assim como em relação às professoras Mara e Mônica, saborear a capacidade formativa da partilha narrativa de uma experiência pedagógica. O trecho escolhido se refere ao subitem 4 do capítulo 5 de sua tese, em que discorre sobre o exercício realizado com o corpo docente da escola de educação infantil “Casa Amarela”, em Florianópolis, de observação fenomenológica do brincar das crianças:

No Centro de Estudos da Casa Amarela, a cada ano, as professoras escolhem um tema para o exercício da observação Goetheana, que percorre todo o ano letivo. A observação e os registros são feitos individualmente, mas, uma vez por mês, cada professora compartilha com o grupo docente os passos e descobertas que fez em torno do seu tema de pesquisa. Durante o ano de 2017, o meu tema de observação foi a brincadeira de balançar das crianças. Novamente, senti a necessidade de olhar para essa brincadeira, em um processo que eu já tinha iniciado com as crianças sul-africanas em 2015.

Mesmo com a intensidade que sempre é o início das aulas, cada professora se organizou para encontrar momentos para a observação do seu tema. O meu primeiro passo, o Passo Terra, foi fazer um mapeamento da localização espacial e dos tipos dos balanços que havia na Casa Amarela. Fazer esse primeiro panorama já foi muito interessante para compartilhar no grupo de professoras. Percebemos, por exemplo, que havia dois balanços de girar: o balanço de estrela e o balanço pneu, os quais

estavam pendurados em uma mesma árvore grande central, cuja localização é muito importante para todas as brincadeiras do jardim.

Isso nos fez questionar se assim, de uma maneira indireta, estávamos influenciando as crianças na decisão da escolha desse balanço, afinal, ele estava localizado no espaço preferido de brincadeiras. Também ficou perceptível uma tendência de os balanços da escola estarem mais direcionados para as crianças pequenas, já que eram balanços com uma altura adequada para os menores e uma estrutura de proteção mais eficaz. Descobrimos que não havia nenhum balanço no jardim que pudesse ter altura e espaço suficiente para um impulso maior, onde a sensação de leveza, ou como as crianças dizem, de “voar”, fosse possível.

Com esse mapeamento, que nunca havíamos feito antes, já conseguimos ter uma perspectiva diferente daquele brinquedo para a escola, e começamos a providenciar alternativas de balanços, em relação a suas formas e seus desafios. Outro aspecto importante foi perceber que a localização de 100% dos balanços estava abaixo das árvores do jardim. Constatamos que os galhos das árvores ajudam muito no suporte de apoio dos balanços, mas também, como veremos mais à frente, o movimento dessa brincadeira, por se prolongar muitas vezes no tempo, se torna muito mais agradável em espaços sombreados. Após esse primeiro mapeamento do brinquedo, comecei o registro das narrativas gestuais e orais do brincar das crianças com o balanço.

Neste momento da escrita da pesquisadora, ela narra e ilustra situações observadas de vivências do balançar dos alunos da escola Waldorf “Casa Amarela”, compartilhadas com o corpo docente em reunião, *de modo que possa nutrir a relação primordial da educação, que é o encontro humano e profundo* (ECKSCHMIDT, 2021, p. 183).

E para apresentar nossa *Professora Narração*, Elizete Marques, fizemos uma transcrição de um dos áudios que ela enviou ao grupo focal no contexto da pesquisa, em que narra sua última experiência pedagógica antes de se aposentar, após 26 anos de intensa atividade só na escola municipal da Costa da Lagoa, enviados em generosa colaboração com nosso tema de pesquisa:

Uma experiência que foi muito legal - que não foi na Costa da Lagoa, mas que traduziu toda a experiência da escola da Costa; foi a minha experiência como diretora na escola Osvaldo Galupo no morro do Horácio. Eu fui trabalhar lá em outubro de 2013, véspera da minha aposentadoria. Osvaldo Galupo é uma escola maravilhosa, com uma estrutura física incrível, desdobrada. Uma escola grande, com muita, muita criança, salas cheias, uma realidade bem diferente da Costa da Lagoa. Por eu não conhecer, não tinha ranço, não tinha nada disso... Então eu pude fazer a proposta, eu tive bastante AUTONOMIA para fazer uma proposta.

Então nós começamos com uma articulação do quadro de professores, o número de matrículas que estava caindo, que era uma preocupação da prefeitura... Articulação com a comunidade, como é que se chega em uma comunidade dessa... muito forte...

Então eu fui lá e fiz propostas... e houve um acolhimento, como houve aqui na Costa. Mudamos a forma de avaliação, passamos para uma avaliação descritiva de forma mais organizada. Mudamos a forma de planejar, eu propus o planejamento articulado com base na experiência da Costa da Lagoa. E foi aceito.

Trabalhei aqueles três meses ali, um trabalho árduo, em que eu subia o morro 7 horas da manhã e por vezes descia o morro 9 horas da noite. Tinha dias em que eu trabalhava de manhã, de tarde e de noite. Com reuniões de pais, montamos o conselho de escola, propus o conselho de alunos e o planejamento articulado, um trabalho em rede.

Bom, mas como é que você chega lá e propõe um trabalho em rede? Claro, eu estava propondo um trabalho em rede para o próximo ano letivo, em que eu não estaria ali. Que eu já estaria aposentada no próximo ano letivo. Mas daí eu fiz a proposta para eles, para no início do próximo ano letivo e até o primeiro semestre, ou o tempo que

eles sentissem necessidade, eu poderia estar lá fazendo a proposta, estar conversando com eles, articulando isso junto com eles.

Eles toparam e foi um trabalho muito legal. Eu comecei o ano já aposentada, mas com esse compromisso como o Osvaldo Galupo. Então nós começamos o ano trabalhando, estudando o que é projeto pedagógico, o que é planejamento articulado, planejamento em rede, e foi muito legal. Um grupo de professores que era o triplo, o quádruplo praticamente do que tínhamos aqui na Costa da Lagoa. Tinha uma ou outra professora que eu já conhecia da rede, mas que não conhecia a proposta. Foi fantástico! Fantástico! Fantástico! Acompanhei durante os primeiros anos. Foi uma experiência maravilhosa, muito bom para mim, para a minha vida! E até hoje eu tenho amigos no morro do Horácio.

Em todo esse processo de construção da tessitura do projeto pedagógico da Costa da Lagoa, muitas ações do dia a dia: eventos (encontros com os pais, encontro de gerações e cultura), construção de prédios, biblioteca, oficina de arte, avaliação. Articulações com a comunidade em geral: Comcap; posto de saúde (médico, dentista, enfermeira presentes na escola); festa temáticas abertas à comunidade. Foi um trabalho muito articulado dentro da comunidade e fora dela também. Um tecido denso que envolvia todos os sujeitos. Todo mundo trabalhava muito e com muito prazer e alegria. Escola e comunidade é um eixo que não caduca, só se fortalece.

Tantas partilhas fortes e densas de quatro professoras gestoras - também pesquisadoras - que convergem em um profundo interesse pela educação, educação que respeita o contexto e a curiosidade dos alunos, educação que fortalece o ser e o fazer docente, ao transformar o sacrifício em sacro-ofício, por meio de um convite ao trabalho coletivo, no qual, como afirma a professora Elizete, *“não se identificava mais o que cada professor estava construindo individualmente, só se identificava claramente a comunidade”*. Retomamos a imagem que construímos na rosácea I, sobre alma de grupo, a qual nos era passiva em tempos remotos de nossa evolução de humanidade e o quanto necessita de um processo ativo nos dias de hoje. Precisamos querer estar juntos, trabalhar coletivamente, construirmos comunidade em processos de mútua aprendizagem. Os relatos partilhados nos apresentam o quanto de ânimo ao fazer docente individual um trabalho coletivo traz; anima o processo, no sentido de dar alma ao processo, em reconhecimento, mesmo que inconsciente, à nossa ancestralidade comum.

O *invisível* e o *silêncio* identificados pela professora Mara, dão-nos pistas sobre o que habita na constituição dos novos pensamentos, a observação necessária para enxergar além do óbvio, a escuta da dúvida que alicerça a beleza verdadeira. Observar e escutar o invisível e o silêncio é mais uma vez nos propor a, na pausa entre o inspirar e o expirar, encontrarmo-nos com o arquétipo que nos constitui humanos, essencialmente comunidade. É *encorajar a luz e vislumbrar as sombras*, o reconhecimento e a partilha narrativa de nossas limitações e potencialidades individuais como força motriz de nossas relações pedagógicas, que nos traz pertencimento e, conseqüentemente, conduz-nos de volta para casa comum: *presente, honesta, afetiva*.

A vontade de *nutrir a relação primordial da educação, que é o encontro humano e profundo* defendido pela professora Sandra, perpassa um trabalho individual de observação fenomenológica proposto para que as/os professoras/es desenvolvam, ao direcionarem o seu olhar aos alunos, um exercício de reconhecimento do arquétipo daquela ação. Faz-se necessária a pausa silenciosa e invisível entre o inspirar de toda a informação sensorial que recebemos e o expirar de todos os nossos achismos julgadores e opinativos, para simplesmente observar e escutar o fenômeno. Propor-nos a descoberta de novos pensamentos, sentimentos e então fazeres em teares coletivos nesses instantes de pausas, para depois comunicar, partilhar, compartilhar narrativamente, no que pode ser um caminho que nos conecte à aprendizagem sensível à comunidade humana.

Ao estarmos em uma reunião docente, o momento em que uma professora relata uma de suas atividades pedagógicas possibilita que nós observemos o invisível, ao conseguirmos imaginar aquela experiência, mesmo sem a termos vivenciado diretamente; e que nós escutemos o silêncio diante do despertar de perguntas coletivas, universais, para além do interesse pontualmente individual; estaremos diante de um compartilhamento narrativo, que amplifica o alcance de um relato de experiência e nos potencializa como comunidade de aprendizagem. *“Muitos relatos de professoras as quais conseguimos tocar (por isso de corpo inteiro) trazem o encantamento de aprender junto”*, nas palavras da professora Mônica. A partir delas, poderíamos afirmar que muitas narrativas de professoras as quais nos possibilitam observar o invisível e escutar o silêncio trazem-nos o encantamento de aprendermos juntas, em comunidade.

Despedimo-nos deste círculo e desta rosácea com os cumprimentos às nossas quatro professoras: *Formação, Partilha, Reunião, Narração*, que colaborativamente gestam essa tese:

Abraço oficioso, Abraço curioso, Abraço fraterno, Abraço comunitário!

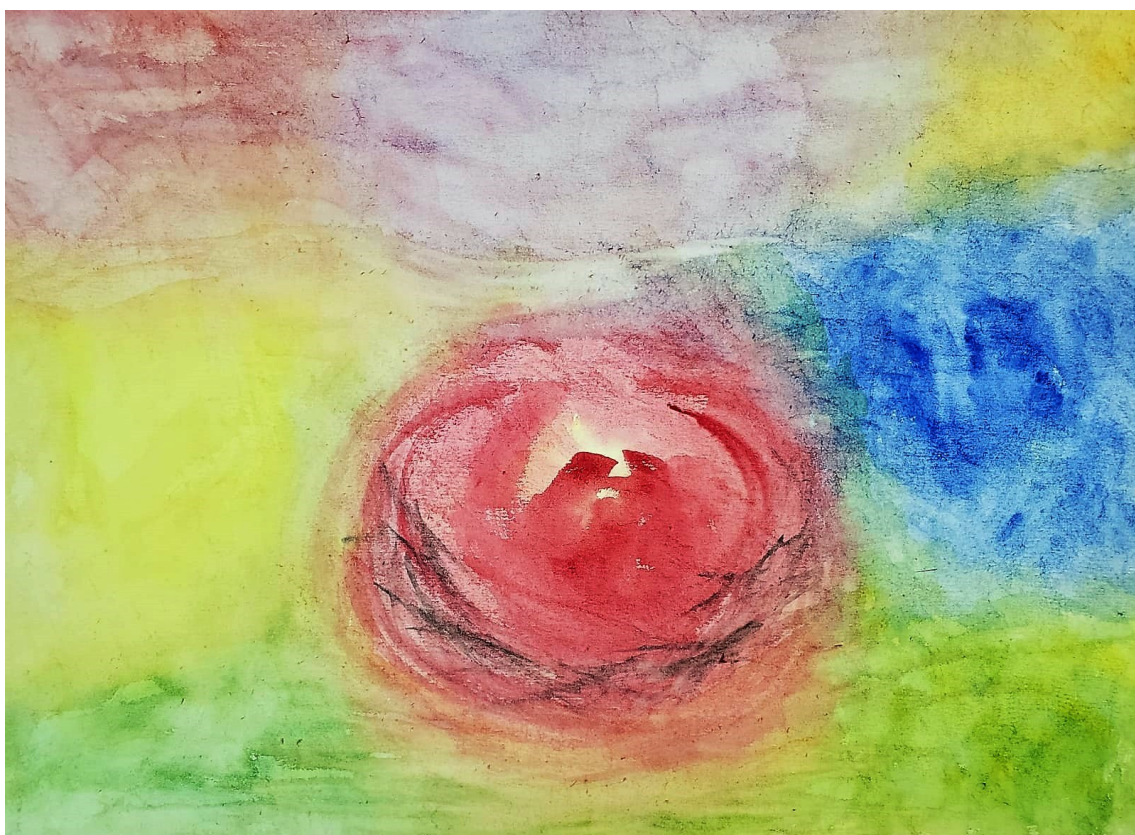
ROSÁCEA IV**A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS EXPERIÊNCIAS**

Figura 33 – O quarto processo vital: Secreção (aquarela em papel)

Entre compassos e cores: a feitura de uma rosácea em terras lusitanas



Figura 34 – Azul porvir
(12.01.2022)

Céu tão azul que chega a ofuscar os olhos...

Árvores secas que introspeccionam os pensamentos...

Passos iniciais entre os plátanos em sementes...

Um silêncio onírico na potência do porvir!

Diário Cláudia Tietzsche (DCT)

Esta quarta rosácea foi inteira escrita em uma *quinta* portuguesa; as fotos e os poemas que iniciam cada um de seus sete círculos são frutos dessa experiência lá vivida. Provocada pelos escritos do professor António Nóvoa sobre formação de professores/as e pelo grupo de pesquisa sobre Comunidade de Aprendizagem – ao qual vou me referir especificamente no círculo 34, realizei um estágio de doutorado-sanduíche durante 3 meses no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

O professor António Nóvoa possui uma vasta pesquisa na área de formação continuada, com um olhar atento à profissão docente, portanto dialoga com o nosso tema, que é o processo de compartilhamento narrativo de práticas pedagógicas como uma ação coletiva de formação continuada nas reuniões de professores/as, até mesmo como um possível caminho de re-união docente. Nóvoa não se restringe a matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, mas acredita numa formação continuada que cria hábitos de reflexão e autorreflexão a partir também de referências pessoais. Ao levar em consideração tal afirmação, primeiro relembramos um pouco da própria trajetória biográfica do pesquisador, e na sequência nos direcionamos às suas bases teóricas para pensar a formação continuada docente.

António Nóvoa passou sua infância e juventude com uma bola nos pés em companhia dos irmãos, primos e amigos. Além do futebol, também apresentava apreço aos livros e à matemática. Em consequência das suas habilidades foi convidado por um olheiro a fazer testes para a equipe de futebol, e chegou à Universidade de Coimbra em 1971, com 16 anos, um ordenado de Juvenil e uma matrícula em Matemática⁴. A **arte social esportiva** o estimulava.

⁴ Em julho de 2015, António Manuel Seixas Sampaio de Nóvoa lançou sua candidatura à presidência de Portugal para a eleição de 2016. Como meio de divulgação e propaganda criou-se um site com informações relevantes a eleitores e curiosos: <http://www.sampaiodanova.pt/biografia/>.

Em Coimbra, viveu na república 5 de Outubro, uma residência mista e fortemente politizada. Poucas semanas depois de chegar, já era delegado da associação de estudantes e partilhava o tempo entre o futebol e os palcos do Teatro dos Estudantes da Universidade de Coimbra (TEUC). Apesar do convite para passar à equipe de futebol Sénior, optou pela Escola de Teatro do Conservatório Nacional e regressou a Lisboa, com uma bolsa da Fundação Calouste Gulbenkian⁴. A **arte social cênica** o instigava.

Nos anos de 1973 a 1976, os palcos estavam em Lisboa, no Conservatório, nos grupos de discussão, nas madrugadas. António Nóvoa, no auge de seus 19 anos, viveu o 25 de Abril de 1974 nas ruas, em busca de um novo país para construir. O regime ditatorial do Estado Novo, vigente desde 1933, foi deposto com a implantação de um regime democrático, vigorando a nova Constituição a partir de 25 de abril de 1976. A animação cultural e a participação cidadã pulsava em Nóvoa, e foi através da expressão dramática que chegou à formação de professores/as. De 1977 a 1979, lecionou no Magistério Primário de Aveiro e reconheceu a importância do futuro na escola e nos/as professores/as⁴; uma **arte de se fazer política** para formar e se formar cidadão. Desde 1996 está vinculado à Universidade de Lisboa, da qual é professor catedrático.

Nóvoa (2011) defende a reflexão a partir de conhecimentos e experiências, mas insiste em que o trabalho escolar é um pensar coletivo, em que o diálogo é o lugar decisivo da aprendizagem e, portanto, uma possibilidade de formação continuada. Tardif e Lessard (2014) afirmam que a complexidade da profissão do/a professor/a concentra-se em seres humanos que precisam cooperar na tarefa.

A docência assemelha-se aqui a um *trabalho artesanal*, a meio caminho entre o trabalho dos operários *substituíveis* da cadeia de montagem e a atividade dos artistas *insubstituíveis* na criação da obra. No plano de gestão da organização do trabalho, todos os professores são de certo modo substituíveis, como o mostra, ademais, a grande mobilidade intraprofissional; mas na relação com os alunos e na vida concreta de um estabelecimento, cada professor é uma pessoa única e cuja personalidade conta muito (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 190).

Ao considerarmos cada professor/a como uma pessoa única que em sua forma de vida faz a diferença para a diversidade e, conseqüentemente, para um pensar coletivo; reconhece-se a importância de estudos que considerem esses compartilhamentos biográficos, que estão diretamente relacionados aos pedagógicos, como possibilidades de formação continuada. Nóvoa (1995) divulgou que a partir de meados da década de 80 começaram a surgir na literatura pedagógica estudos sobre a vida dos/as professores/as, as carreiras e os percursos profissionais, biografias e autobiografias docentes, ou o desenvolvimento pessoal dos/as professores/as.

Assim sendo, é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto-formação, momentos que permitam a

construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional (NÓVOA, 2009, p. 39).

Segundo Loss (2015) vivenciar as experiências do eu individual e coletivo significa projetar-se a novas possibilidades para ser, conhecer, fazer, conviver e viver plenamente, um processo de diálogo e reflexão para a autoformação em espaços educativos formais ou não-formais. O cuidado com a profissionalidade tem o sentido de revisitação constante para o que conhecemos, como conhecemos e de que modo praticamos o que se conhece; transformações individuais e coletivas na construção de conhecimentos a partir do fazer-se profissional, articulando os saberes que emergem do conhecimento teórico e prático.

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 (NÓVOA, 2009, p. 40).

Pensar as partilhas de trajetórias biográficas indissociáveis das pedagógicas para uma formação continuada é constitui-las no processo relacional diário e permanente entre os sujeitos; portanto, trata-se de uma ideia de docência como coletivo, balizada no diálogo e na reflexão, para destrinchar e direcionar os dilemas e desafios dos contextos escolares marcados pela diferença cultural e conflito de valores (NÓVOA, 2009). Ofertar para as reuniões pedagógicas o compartilhamento narrativo dessas experiências vividas entre os/as professores/as pode ser uma alternativa de se institucionalizar uma formação continuada enraizada em uma ação coletiva. Como um círculo original que em seu comprimento se compreende por inúmeros pontos imperceptíveis individualmente, mas com um enorme potencial de diversidade ao se propor ao encontro em seu interior; as intersecções e os espaços formados a partir delas, preenchidos por abundantes combinações de cores vitaliza uma semente em um acolhedor solo de protagonismo comunitário.

30

Breve histórico da formação de professoras/es

Figura 35 – Lago ao lado
(26.01.2022)

Quando pensar já não bastava...

Quando sentar já fatigava...

Quando duas dimensões já embaralhavam...

Havia sempre o lago ao lado.

Lago ao lado para caminhar...

Lago ao lado para revigorar...

Lago ao lado para perseverar!

DCT

No círculo anterior terminamos com a imagem da semente, e para que ela externe resistente tronco, bifurque galhos áureos, florifique e frutifique, assoprando sementes ao vento presente, retomaremos a sequência das demais rosáceas, iniciando com um breve histórico sobre a formação de professores/as para depois refletir especificamente sobre a formação continuada. Como imagens introdutórias, trouxemos na rosácea I a reunião ao redor do fogo para o compartilhamento do alimento físico; depois, na rosácea II, a imagem do encontro em círculo para o compartilhamento do alimento anímico pelo processo narrativo; e na rosácea III, a prática pedagógica, a transição da educação informal familiar como condutora das crianças ao conhecimento em um processo educativo mais formal. Já nesta rosácea IV, a imagem introdutória é a dos/as professores/as sendo formados para exercerem a profissão de oficinairos/as da humanidade, artesãos/ãs na arte de conduzir, provocar, narrar e reunir.

Buscar desenvolver um breve histórico sobre um determinado tema é sempre desafiador e inseparável da lente do presente, conseqüentemente da nossa trajetória biográfica, permeada de escolhas formativas. Vivificamos o passado, independente da distância cronológica que nos separa, ao restituí-lo de vivo significado. Em uma maior escala, a tradição de ontem e as inquietações de hoje, uma vez promovidas a um contínuo diálogo, representam a própria evolução da cultura. Se nos revolvermos ao século V a.C., especificamente ao ano 479 antes de Cristo, vamos nos deparar com a vitória de Atenas sobre os persas e com ela a consolidação da democracia, que possibilitou o surgimento da educação formal (VALVERDE, 1987). O objetivo principal desta prática formativa era o de constituir cidadãos aptos à vida pública; portanto, os educadores esforçavam-se pela boa oralidade de seus educandos, por suas

boas argumentações. O ideal do saber falar bem moldava a prática educacional de acordo com a necessidade da *ágora*, praça pública em que se praticava a arte da fala, como já mencionado.

Sócrates (469/470 a.C. – 399 a.C.) marcou presença assídua na *ágora*, era um infatigável conversador; suas ideias e práticas foram relatadas por Platão, seu discípulo fiel, pois dele próprio, nada se tem publicado (VALVERDE, 1987). Acredita-se que Sócrates foi o maior representante da democracia grega, em que o principal instrumento de convivência social era a arte da conversação. Filho de um escultor e de uma parteira, defendia que o verdadeiro conhecimento nasce da prática do diálogo entre o pensamento e seu interlocutor, não é algo que se transmite de mestre ao aluno, mas que é gerado do interior de uma discussão, como um parto (TIETSCHE-REIS, 2015), em que o diálogo seria o período gestacional de uma gravidez, e o que surge de novo a partir dele é o próprio nascimento de uma nova vida, um novo conhecimento. Como oficinairo da humanidade formador de novos oficinairos e formadores, Sócrates morreu envenenado, condenado por corromper a juventude com suas ideias; acusações não negadas por ele, mas questionadas, revelando, até o último momento, a importância da capacidade de se fazer perguntas como uma condição da evolução humana.

Quando furtados do direito de indagar, estagnamos enquanto humanidade. A imagem do/a professor/a como oficinairo/a de gente utiliza-se da pergunta dialógica como instrumento de trabalho, como uma agulha de costura que enreda a matéria-prima dos pensamentos absortos em manta social, coletiva e aquecedora do frio da solidão. A institucionalização de uma formação para professores/as originou-se de um propósito distante de oficinairos/as da humanidade, permeou interesses de poder e obediência, ora pela igreja, ora pelo estado.

Até o século XV, a igreja católica impunha seu domínio canônico na sociedade europeia, era praticamente incontestável. Com o desenvolvimento das grandes navegações, o renascimento comercial e o crescimento do pensamento científico, uma nova classe social chamada burguesia foi se estabelecendo e com ela questionamentos em relação a essa hegemonia, que resultaram em uma Reforma Protestante a partir do século XVI (CUNHA, 2002). Neste mesmo século a igreja se organiza em uma Contrarreforma, numa tentativa de manutenção do seu poder, e é neste momento que se inicia um forte movimento de catequização por meio dos jesuítas, os soldados da igreja, em um processo de convencimento dos não-cristãos para o cristianismo nas terras descobertas (FARIA, 2007).

Ainda não se normalizava uma formação de professores/as, mas certamente os movimentos da Reforma e Contrarreforma deram os primeiros passos nessa direção (TANURI, 2000), por exemplo a Didática Magna publicada por Comenius (2001) no século XVII, considerado o fundador da didática moderna, ao defender a universalidade da educação. Ao se

considerar formar professores/as como a arte das artes, reafirma-se a ideia de um/a professor/a oficinairo/a da humanidade (COMENIUS, 2001) que cria possibilidades de produção e construção de conhecimento por meio do diálogo (FREIRE, 2014a).

Foi só a partir da Revolução Francesa de 1789, como já relatado no círculo 10 da rosácea I, que a questão da instrução popular veio à tona, e com ela a Escola Normal a cargo do Estado encontrou condições propícias para se institucionalizar como formadora de professores/as a partir do século XIX (TANURI, 2000). Antes da virada do século XVIII para o XIX foi instalada em Paris, no ano de 1794, a primeira Escola Normal, distinguindo-se em Primária para a formação de professores/as que atuariam no ensino primário e Superior para os que trabalhariam no ensino secundário (SAVIANI, 2009). Durante o século XIX as Escolas Normais se expandiram para outros países do continente europeu, como Itália, Inglaterra, Alemanha e Portugal, atravessando o oceano e alcançando os Estados Unidos e o Brasil (SAVIANI, 2009).

O marco histórico brasileiro para o início da Escola Normal de formação dos/as professores/as foi a Independência de 1822, sendo que a primeira Escola Normal brasileira foi instalada na Província do Rio de Janeiro em 1836, e se espalhou por outras províncias brasileiras, seguindo um modelo europeu servil a um grupo conservador elitizado que defendia um projeto nacional de formação cultural europeia (TANURI, 2000). Esse início de instalação de Escolas Normais no Brasil foi muito incerto, com inúmeras criações e extinções até alcançar certa continuidade a partir de 1870 com a obrigatoriedade da instrução primária e as ideias liberais de democratização (TANURI, 2000).

Outro marco importante na história da formação dos/as professores/as foi o movimento inspirado pela Escola Nova de Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, fundantes dos primeiros Institutos de Educação brasileiros, respectivamente do Distrito Federal (1932) e de São Paulo (1933), imbuídos de um caráter científico para um modelo pedagógico-didático que transcendesse o ensino e alcançasse a pesquisa na área educacional (SAVIANI, 2009). Esses institutos tornaram-se a base dos estudos superiores de educação: o Instituto de Educação de São Paulo foi incorporado à Universidade de São Paulo em 1934, e o Instituto de Educação do Distrito Federal, à Universidade do Distrito Federal em 1935 (SAVIANI, 2009).

Com poucas universidades existentes na época, acrescentou-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção de licenciatura em cursos de formação de bacharéis, conhecido como o 3+1, objetivando formar docentes para o ensino secundário, correspondente ao que seria hoje o final do ensino fundamental e o ensino médio (GATTI, 2010). A intensificação do processo de industrialização nacional, a partir da década de 1950, aumentou

exponencialmente a demanda do mercado por instrução popular e, portanto, também a necessidade de mais professores/as, o que nos instiga a refletir sobre a improvisação dos sistemas de formação devido à alta demanda.

A partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em dezembro de 1996 exige-se muitas alterações nas propostas das instituições formadoras, e mesmo assim perpetuou-se o histórico foco na área disciplinar específica em detrimento da formação pedagógica (GATTI, 2010). Também em consequência dos desdobramentos das propostas da LDB, a graduação em Pedagogia a partir de 2006 passou a abarcar a formação de professores/as para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, extinguindo todas as derivações das Escolas Normais; formação de professores/as para a educação de jovens e adultos; e formação de gestores educacionais (GATTI, 2010). Enfim, é uma complexidade curricular desafiadora que atravessa as discussões e publicações da área de formação educacional e nos questiona constantemente sobre seu rumo.

Em concordância com as afirmações da professora e pesquisadora Bernadete Gatti (2010), a formação de professores/as deve ser pensada a partir de sua função social própria à escolarização, à vida civil prática “radicalmente democrática” (GIRARDELLO, 2015). Nessa perspectiva a formação docente se capacita a conjugar narrativas partilhadas em roda, a costurar histórias de tertúlias pedagógicas, a fertilizar o solo acadêmico das oficinas da humanidade, e, conseqüentemente, a formar semeadores/as de perguntas geradoras, oficinairos/as de gente.

A formação continuada docente: para além da sobrevivente



Figura 36 – Magnólias no jardim
(09.02.2022)

De repente... magnólias no jardim!
Despretensiosas elas vão surgindo devagar.
Desabroçam com delicadeza e generosidade.
Deslumbram os olhos e nutrem a alma.
Uma certeza...
dos galhos secos reside a potência,
que o tempo cíclico revela beleza!

DCI

Ao considerarmos que desde o período gestacional cada indivíduo já está em processo de formação e só encerra esse desenvolvimento com a supressão da vida, imagina-se uma certa redundância ao se dizer: formação continuada, formação contínua ou formação permanente. Mas quando pensamos em formalizar uma ação, ou agir para formar, em processo ativo e consciente da vontade, é possível caracterizar uma estratégia de formação que parte da academia e se estende em diálogo com a prática profissional, para além das vivências e experiências inerentes ao cotidiano, que também compõem nossa trajetória biográfica, nossas escolhas, encontros e partilhas.

A formação continuada docente legitima-se no Brasil como uma prática fundamental da profissão a partir da Lei n.9394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Antes dela identifica-se seu estado germinal a partir de três momentos políticos: a ditadura militar, que privilegiava a formação de mão de obra qualificada a partir de racionalidade técnica, hierarquização funcional e burocratização escolar; a década de 80 com a democratização, que inicia um movimento de pesquisa e avanço científico na área educacional; e a década de 90, que inaugura os movimentos de globalização da cultura e da economia e o desenvolvimento tecnológico, exigindo do/a professor/a novos saberes e competências para o estudo e trabalho (SILVA; FRADE, 1997).

Entre reciclagens, capacitações, treinamentos e aperfeiçoamentos, com tendências teóricas diversas (ALFERES; MAINARDES, 2011), a construção de um alicerce para a formalização da educação continuada esbarrou em interesses políticos governamentais fragmentados. A LDB de 1996 e posteriores e suas constantes reformulações, mesmo que ainda genérica, tenta orientar um caminho para que a educação se identifique com a real demanda dos/as professores/as e seus respectivos contextos em um país continental de necessidades tão

múltiplas. Identifica-se a referência à formação continuada em quatro artigos do título VI – Dos Profissionais da Educação (LDB, 1996):

Art. 61

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e **capacitação em serviço**; [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

Art. 62

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a **continuada** e a capacitação dos profissionais de magistério. [\(Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009\).](#)

§ 2º A **formação continuada** e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. [\(Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009\).](#)

Parágrafo único. Garantir-se-á **formação continuada** para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

Art. 63

Os institutos superiores de educação manterão: [\(Regulamento\)](#)

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de **educação continuada** para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 67

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - **aperfeiçoamento profissional continuado**, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

No segundo inciso do parágrafo único do artigo 61 aparece pela primeira vez uma indicação à formação continuada, ao ser especificada a *capacitação em serviço* em promoção aos fundamentos da formação de profissionais da educação, tendo como princípio a associação entre teoria e prática. Já no artigo 62 a formação continuada é referida de forma ainda mais explícita em seus parágrafos primeiro, segundo e único. Responsabiliza-se a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios para sua promoção em regime colaborativo, explicita-se a

educação a distância como uma possibilidade de execução, assim como que a formação continuada possa ser realizada no próprio local de trabalho ou em demais instituições de educação básica e superior.

Já no artigo 63, em seu terceiro inciso, complementa-se o defendido pelo artigo 62 por meio da afirmação de que os institutos superiores de educação manterão, entre outros, programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. E o último artigo que faz referência à formação continuada é o segundo inciso do artigo 67, ao mencionar o aperfeiçoamento profissional continuado com licenciamento periódico remunerado, objetivando a valorização dos profissionais da educação.

A formação continuada está assegurada legalmente, mas é muito abrangente em seu modo de ser e estar (ALFERES; MAINARDES, 2011); sempre estará vinculada à perspectiva do contexto escolar inerente à sua aplicabilidade e isso é ao mesmo tempo bom e perigoso. Bom, por acreditarmos que uma formação de fora para dentro, puramente teórica e descontextualizada em relação às necessidades do cotidiano docente, não faz sentido e muito menos promove a sensação de pertencimento dos/as professores/as participantes de cada colegiado; perigoso, por correr o risco de se desvincular de um aprofundamento científico e se superficializar em um desabafo de sentimentos e interpretações individuais.

Discutir sobre uma relevante formação continuada é pensar na construção de Comunidades de Aprendizagem como um sistema orgânico de pesquisa-enraizamento, ensino-floração e extensão-frutificação em que a formação continuada é a seiva elaborada de muitas seivas brutas transformadas na Universidade, na escola e na comunidade. O fruto protege a semente capaz de retroalimentar esse orgânico sistema. A pergunta que nos inquieta é: como elaborar essa formação continuada para que assuma o seu papel de seiva?

A pergunta só fará sentido se sua resposta não for definitiva e carregar consigo a capacidade de a formação transformar-se, fiel à seiva bruta de águas e sais minerais visitados e absorvidos por raízes profundas, metamorfoseada por nossa capacidade de sintetizar a luz em coletivos processos reflexivos, uma fotossíntese colaborativa, formativa e, conseqüentemente, comunitária. Pensamos que o espaço-tempo das reuniões docentes precisaria assumir mais o seu papel formativo e priorizar nos encontros uma formação de sentido ao seu colegiado. Consideramos que isso pode ser favorecido por uma prática de compartilhamento narrativo entre falas e escutas, entre leituras e escritas, entre reflexões e ações essencialmente de acordo/em contato/para a comunidade escolar, para que ela assim se torne de contínua aprendizagem; *comunidades onde todos e cada um podem ter espaço e voz para coconstruir as mudanças que desejam e de que precisam* (FLORES *et al.*, 2020, p. 43).

Formação continuada na pandemia



Figura 37 – Brandura alva (23.02.2022)

*Jarros ou copos de leite?
Se as línguas diferem,
Tão pouco divergem...
Diante da brandura alva,
Do recipiente onírico da alma!*

DCT

Este círculo foi escrito no mês de fevereiro de 2022 em terras lisboetas, *sítio* que me proporcionou o desenvolvimento de toda essa rosácea IV, quando estávamos ainda imersos em um contexto pandêmico, arrebatados por uma nova variante do coronavírus, a Ômicron, mais contagiosa e menos letal; portanto, ainda permanecemos mascarados e distanciados. A biblioteca da Universidade de Lisboa, especificamente do Instituto de Educação, que divide espaço com a da Faculdade de Psicologia, permaneceu aberta durante todo o meu doutoramento intercalar e foi o meu reduto, meu cantinho número 03 de uma grande mesa de estudos. Eu me sentava junto a uma luminosa janela em que, por vezes, encontrava o meu olhar absorto em pensamentos ativos, atônitos pela leitura de véspera, ziguezagueantes em conexões com minhas vivências de outrora, experimentando novas narrativas passíveis de serem escritas em uma academia literária. Neste momento fui surpreendida pelo lançamento do mais recente livro do professor catedrático dessa Universidade, António Nóvoa, *Escolas e professores proteger, transformar e valorizar*, publicado em fevereiro de 2022.

Nóvoa (2022) elucidou que o contexto pandêmico revelou algo que já era implícito: a escola não sobreviverá caso não se transforme, não se metamorfoseie, para além de aquisições tecnológicas, da hiperpersonalização das aprendizagens, do consumismo educativo. Defende que o cerne da mudança está no/a professor/a e conseqüentemente em uma formação docente condicionada ao trabalho colaborativo, a partir de uma reflexão conjunta, que proporciona uma realidade partilhada para uma escola transformada em espaços abertos, com alunos estudando ora individualmente, ora em grupo; mas fundamentalmente com professores/as trabalhando juntos/as.

Experimentamos de forma abrupta e intensa o isolamento social e a solidão docente, e os estudos científicos recentes já alertam sobre as conseqüências mentais desse contexto pandêmico. Em um levantamento no intervalo de 2020 a fevereiro de 2022 na biblioteca

eletrônica científica da Scielo, encontrei 78 artigos com os descritores “Pandemia e Professores”, 17 em 2020, 53 em 2021, 8 em 2022. Todos de alguma forma mencionam a preocupação com a saúde mental em tempos de distanciamento e obrigatório ensino remoto; seja no enfoque tecnológico ou comportamental, há evidências contundentes do esgotamento físico e psicológico do ser e estar docente. Destaco três trabalhos em especial para ilustrar tais afirmações: *Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da COVID-19* (TROITINHO *et al.*, 2021); *Pandemia da covid-19, saúde mental, apoio social e sentido de vida em professores* (SANTOS; CALDAS; SILVA, 2022); e *A dor nos tempos da Covid-19: Transtorno de adaptação nos professores do ensino superior brasileiro* (NASCIMENTO; CORNACCIONE JR; CARVALHO, 2022).

O primeiro artigo (TROITINHO *et al.*, 2021) evidenciou a descaracterização da identidade docente como principal consequência do trabalho pedagógico remoto emergencial, em que os professores, principalmente as professoras, viviam conflitos com suas responsabilidades domésticas exacerbando o estresse e, portanto, precarizando o trabalho docente. Já no segundo artigo (SANTOS; CALDAS; SILVA, 2022) selecionado, ascendeu-se o questionamento sobre as reais condições de recursos e habilidades docentes para o trabalho remoto, uma vez afetando diretamente sua saúde mental; o apoio social destacou-se como principal meio de enfrentamento ao adoecimento. E por fim, o terceiro artigo (NASCIMENTO; CORNACCIONE JR; CARVALHO, 2022), baseado em pesquisa que acompanhou 129 professores/as durante um ano do período pandêmico, verificou como fatores que contribuíram para um certo ajustamento dos/as professores/as à situação: o tempo de docência, a percepção positiva sobre o próprio estado de saúde física e a não utilização de substâncias como álcool, cigarro, medicamentos e outras; porém, tais fatores ainda eram paliativos de uma profunda vulnerabilidade psicossocial dos/as professores/as.

O aspecto social de uma Comunidade de Aprendizagem (STOLL *et al.*, 2006) evidencia-se como o indício fulcral para a sobrevivência da escola, para a sua transformação; enquanto comunidade educativa, não há caminho de volta ao que se tinha antes da pandemia. Não se trata de voltar a algum lugar, mas sim de traçar um novo caminho, pavimentado coletivamente, lajota por lajota. Revisitar os que já construíram caminhos passíveis de serem percorridos é sempre uma inspiração para ser contextualizada em nossas realidades peculiares; mas nada substituirá o compartilhamento entre os pares dos nossos respectivos ambientes escolares: ouvir o outro, falar ao outro, estudar, partilhar e colaborar em uma colegialidade docente (NÓVOA, 2022).

A pandemia potencializou a utilização de plataformas digitais, e a formação continuada docente se direcionou para um processo de instrumentalização técnica formal e informal. Formal, com as imposições de se praticar o ensino remoto e utilizar os meios digitais; informal, pois obrigou os/as professores/as a se comunicarem, a pedir por ajuda, a compartilhar ferramentas. O isolamento físico potencializou o diálogo digital entre os/as professores/as em uma necessidade de sobrevivência profissional, e conforme os dias, as semanas e os meses foram passando, os encontros virtuais foram se estabelecendo como uma fagulha de encontro social.

O esgotamento físico e psicológico docente, para além das inúmeras funções acumuladas sem diferenciações claras entre atividades pessoais e profissionais, perpassa uma necessidade natural pelo outro na terceira e quarta dimensão, no cheiro, na presença, no toque, no reconhecimento do sentido humano em um espaço real de um tempo presente. A formação continuada docente do futuro precisará explorar a arte e o sentido comunitário de humanidade em todas as suas possibilidades, com trabalhos colaborativos, escritas participativas, compartilhamentos narrativos. Precisamos reaprender a conviver, para no coletivo nos autotransformarmos e nesse pertencimento individual metamorfosear a prática de comunidade.

Comunidades de Aprendizagem: um tecer colaborativo de redes de apoio comunicáveis



Figura 38 – Rosas, botões e pétalas
(16.03.2022)

As rosas da vizinhança

Timidamente, anunciam-se em botões.

Em confiança, despem-se em pétalas.

Amigavelmente, exalam fragrância.

E ao final, em céu crepuscular,

Metamorfoseiam-se em lembranças...

DCI

Na trajetória desta rosácea, passemos pelo histórico da formação de professores/as, especificamo-nos na formação continuada e nos deparamos com a temática a partir do contexto da pandemia; a proposta deste círculo 33 é dialogarmos com as Comunidades de Aprendizagem, entendidas como um processo participativo de formação colaborativa. Ao refletirmos sobre a natureza do ser comunidade ao longo do desenvolvimento desta tese, percebemos que nossa sobrevivência hoje depende de um resgate dessa essência do se viver em comunidade, precisamos de forma consciente direcionar nossa vontade individual para o fazer coletivo. E com a educação isso se faz ainda mais fundamental. A escola é uma oportunidade de prática social em tempos em que um simples celular nos possibilita estarmos virtualmente em todos os lugares, pesquisarmos sobre todos os assuntos, comprarmos, vendermos, trabalharmos, assistirmos e comunicarmos.

Pensarmos formação continuada docente a partir da construção de comunidades é um caminho ativo de resgate ao que era para nós o coletivo natural. Quando criança vivenciamos a coletividade: uma criança não carrega preconceitos uma vez que os conceitos ainda estão em composição; uma criança vibra ao ouvir um conto, uma fábula, uma mitologia, pois as grandes imagens alimentam sua alma; uma criança quer estar com o outro, pois ainda se sente una ao mundo. Como então resgatar o estado coletivo do ser criança para possibilitar e potencializar a formação continuada docente?

Promover um sentimento de pertencimento a uma comunidade pode ser uma perspectiva de processo participativo e formação colaborativa, como o que se propõe no desenvolvimento de uma Comunidade de Aprendizagem Profissional em que um grupo de pessoas de dentro e de fora de uma escola compartilha e questiona criticamente a prática educacional (STOLL *et al.*, 2006). Propõe-se um processo contínuo, reflexivo, colaborativo,

inclusivo de caracterização, de reconhecimento diagnóstico, de planificação discutida e ação transformativa para aumentar sua eficácia, melhorar cada aprendizagem: própria, dos pares e dos alunos, e assim o desenvolvimento escolar (STOLL *et al.*, 2006).

Promover comunidades colaborativas dentro de contextos escolares tão diversos requer um constante compartilhamento de valores e de visão profissional em que as divergências de pensamentos sejam celebradas, debatidas como alicerces de melhoria, tensionando intencionalmente um questionamento profissional reflexivo embasado em responsabilidade coletiva para então se alcançar a aprendizagem em grupo (STOLL *et al.*, 2006). A interação profissional como um processo social colaborativo em que se reconhece e se inclui os pontos de vista das pessoas da e na comunidade escolar capacita a desafiar pressupostos anteriores e a criar novos significados, ao recontextualizar o conhecimento tão caro a uma comunidade de aprendizagem profissional (WALTON *et al.*, 2019).

Em uma comunidade de aprendizagem colaborativa, estar receptivo às diversas necessidades de aprendizagem é pré-requisito para impulsionar a ação e a mudança no pensamento e na prática, enredados por uma estrutura de apoio em que as conexões comunicáveis se articulam (WALTON *et al.*, 2019). Contexto - nos deparamos com ele diariamente; conhecimento - buscamos por ele, cada um na sua medida, em seu tempo, com experiências e vivências; rede de apoio – só costuramos com o outro, para o outro e, conseqüentemente, para nós, em processo mútuo e interdependente.

Ao chegarmos no nosso limite de trabalho individual, de isolamento, de solidão docente e, portanto, que nossa possível alternativa é um retorno ao que nos essencializa como comunidade, podemos aprender com as crianças, com a sua naturalidade em conviver socialmente, em que se permite pertencer a uma história narrada por meio de arquétipos da natureza humana. A proposta dessa tese, que se assume como uma reflexão teórica sobre a partilha narrativa, dedicou-se a elucidar o processo narrativo de compartilhar vivências pedagógicas como o principal e mais simples caminho de entusiasmar o/a professor/a, ao promover o sentimento e o sentido de pertencimento, não a uma classe profissional, mas à humanidade, e, assim, levá-lo/a a se reconhecer em unidade com o mundo. As atemporais narrativas são exercícios de reencontros com a nossa criança interna em busca de frescor imaginativo, criativo, plástico, um fomento à ação coletiva de formação continuada e, conseqüentemente, à re-união docente.

34

Amendoeiras em flor: relato da experiência em um grupo de estudos de Comunidades de Aprendizagem Transformativa para a Inclusão Educativa (CATIE)

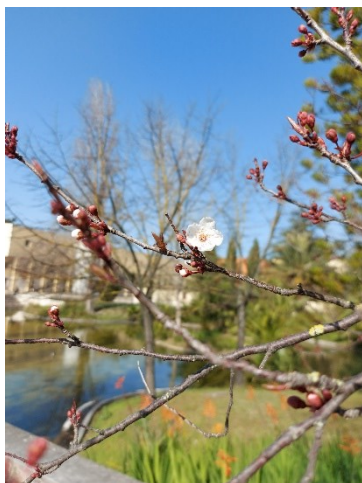


Figura 39 – Flores amendoadas
(30.03.2022)

*Março enfeitou os galhos solitários,
Brotou delicadas flores amendoadas;
Atraiu abelhas, pássaros e mangavas.
Nas faces inspirou sorrisos,
Miragens cuidadosas,
Deslumbre natural...
Que o tempo cíclico nos recorda!*

DCT

Um passo antes de relatar a experiência de frequentar o grupo de pesquisa CATIE, vou lhes contar como cheguei ao nome de minha supervisora no doutoramento intercalar (como é chamado em Portugal o doutorado-sanduíche), a professora Ana Paula Caetano. Como já escrevi, estar no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa para a elaboração do capítulo sobre formação de professores foi uma inspiração a partir das publicações de António Nóvoa, professor catedrático daquela instituição. Com a definição da Universidade de escolha, passei a investigar os grupos de pesquisa da linha de formação docente, em busca de algum diálogo com o desenvolvimento de nossa tese. A ementa do CATIE, que segue citada abaixo, despertou minha curiosidade e, portanto, meu interesse. A coordenadora de referência era a professora Ana Paula Caetano, que desta forma tornou-se minha ponte para atravessar o Atlântico levando comigo meus dois filhos e muita vontade de compartilhar narrativas, de pertencer a essa Comunidade de Aprendizagem.

A inclusão educativa é hoje reconhecida como a forma mais eficaz de concretizar o direito de todas as crianças e jovens a uma educação de qualidade, porque parte do reconhecimento e da valorização da diversidade para propor uma mudança na organização da escola, dos currículos e do processo ensino-aprendizagem.[...] organizar a escola, os currículos e o processo ensino-aprendizagem para dar uma resposta à diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem, de interesses, motivações e expectativas, e à diversidade cultural, linguística, e socioeconômica não é um processo fácil.

[...] **A formação em contexto de trabalho, que inclua uma componente prática, deliberativa e reflexiva de pendor ético, ecológico e crítico, envolvendo processos colaborativos entre professores** tem sido apontado pela nossa equipa como um fator facilitador de mudança. Contudo, por vezes a colaboração entre professores envolve apenas uma reflexão superficial que não permite colocar em perspectiva um conjunto de conhecimentos e crenças prévias, não levando a efetivas mudanças de práticas. E

nesse sentido, alguns estudos têm vindo a apontar a importância de se desenvolverem parcerias escola-universidade, no seio das quais se podem trocar ideias e experiências e avaliar e refletir sobre as práticas à luz de novos conhecimentos, [...]

Com base nisto, perspetivas sistémicas de intervenção na escola têm vindo a ganhar força e, em particular, o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem na escola, envolvendo não só professores, como também alunos e outros elementos da comunidade educativa. **As Comunidades de Aprendizagem Transformativa (CAT) surgem aqui como uma proposta de criação de contextos de colaboração pautados por uma orientação sócio-reconstrucionista e propósitos emancipatórios**, que possam dar resposta a necessidades sentidas nas escolas, dando origem a aprendizagens transformadoras dos diversos participantes. Com efeito, as CAT, ao facilitar a pesquisa e a reflexão crítica em conjunto, podem favorecer a mudança de pensamento e de práticas, a criação de laços e a transformação da cultura escolar no sentido de uma maior equidade, com ganhos significativos no comportamento e aprendizagem dos alunos. Para tal, é fundamental a **criação de estruturas de participação, que incluam a organização de espaços e tempos de encontro, a formação de equipas de trabalho interdisciplinar e o desenvolvimento de processos colaborativos eficazes**.

[...] Neste contexto o processo de design e reformulação interativa e cíclica, é fundamental para promover a aprendizagem transformativa, criar conhecimento utilizável e desenvolver teorias de ensino/aprendizagem contextualizadas em ambientes escolares complexos.

FONTE: <http://www.ie.ulisboa.pt/projetos/catie> (grifos meus)

Desculpem-me a longa citação, mas penso que ela seja necessária para contextualizar a potência desse grupo com o qual pude conviver ao longo dos três meses de doutoramento intercalar. Vivenciei um processo de comunidade em que pertencimento, acolhida e inclusão não eram tratadas apenas como palavras bonitas, atuais ou sonoras em um texto acadêmico da área da educação, mas se concretizavam em ações relacionais entre todos os membros desse desenvolvimento colaborativo. Convivi com professores/as que buscavam a todo momento a horizontalidade nos diálogos em que os papéis nos processos participativos não se determinavam hierarquicamente, mas voluntariamente a partir de convergência de interesses, também com espaços para divergências no âmbito dos pensamentos e das práticas. O processo pautou-se pelos acordos, em seu sentido original do latim *accordare* uma variação do *concordare* com o coração como sede da coragem, da inteligência, da sensibilidade (NUNES; VIEIRA, 2012), priorizando a significância para um bem comum, comunicativo, de comunidade.

Nos três meses em que estive em Lisboa, participei de sete reuniões do grupo de investigadores do Instituto de Educação (IE) e de três sessões com professores/as de um agrupamento municipal, já como uma atividade prática de formação de Comunidade de Aprendizagem para além dos muros da Universidade. O agrupamento de escolas em Portugal, segundo o artigo 6º do Decreto-Lei nº 75/2008 de 22-04-2008, *é uma unidade organizacional, dotada de órgão próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de*

educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino. No Brasil corresponderia a uma Secretaria Municipal de Educação.

No âmbito do CATIE, tratava-se do Agrupamento de Escolas de Alvalade, composto por quatro escolas: Escola Secundária Padre Antonio Vieira, Escola Básica São João de Brito, Escola Básica Almirante Gago Coutinho, Escola Básica Teixeira de Pascoais. Das sete reuniões com o grupo de investigadores vinculados à ULisboa duas foram em janeiro, três em fevereiro e duas em março. Logo a primeira foi presencial, o que para mim foi primordial para criar um certo vínculo com as pessoas participantes por meio da troca de olhares, portais da alma, sem filtro de telas.

Nesta primeira reunião foi realizada uma retrospectiva das duas primeiras sessões já realizadas com o agrupamento escolar em que a temática era reconhecer os percursos profissionais dos/as educadores/as e propor a criação de uma comunidade de aprendizagem transformativa de inclusão educativa. A plataforma *Teams* da Microsoft e a plataforma *Padlet* foram apresentadas como possibilidade de desenvolver um trabalho também assíncrono para organizar tarefas e rotinas de trabalho, criar murais, grades, mapas, linhas do tempo, conversar e compartilhar saberes para gerar um processo colaborativo de formação de comunidade de aprendizagem.

Ao reconhecer o percurso profissional de cada participante e refletir sobre possibilidades de seguirem juntos como CATIE, a partir da terceira sessão com o agrupamento, da qual participei de forma online, definiu-se três subgrupos para o aprofundamento dos temas levantados: diversidade na escola; bem-estar docente; e participação dos alunos. Foi muito interessante observar as falas das professoras que estavam diariamente em salas de aula afetadas pelo contexto pandêmico, em processo de descoberta de um caminho para uma realidade completamente distinta. Citei de forma indireta algumas afirmações que me chamaram a atenção e me fizeram escolher participar no subgrupo dedicado ao tema do bem-estar docente.

Uma das professoras compartilhou sua preocupação com a plasticidade mental, a ansiedade e a depressão que identificou no regresso presencial dos alunos à sala de aula e o quanto esses desafios se refletiam na insegurança da ação docente. É como se os/as professoras/es e conseqüentemente os alunos precisassem reaprender a conviver de forma presencial. A partir dessa partilha levantou-se a importância da criatividade para propor algo diferente em uma realidade igualmente inédita. Outra professora trouxe a necessidade de considerarmos a escola como nossa, como condição para um atuar efetivo que considerasse as experiências de cada professor/a, que valorizasse os saberes de cada professor/a, e assim que reconhecesse sua respectiva identidade profissional com um propósito comum.

Entre as sessões com todos os pesquisadores e o agrupamento de escolas ocorriam cerca de duas reuniões com os investigadores do CATIE vinculados ao IE, professores/as do Instituto, mestrandos/as e doutorandos/as, para debatermos assuntos de interesses acadêmicos do grupo de pesquisa e discutir a sessão anterior para organizar as ações prospectivas da seguinte. A partir da quarta sessão com o agrupamento, segunda de que eu pude participar, os três subgrupos passaram a ter mais tempo de trabalho separado, o que tornou o processo mais orgânico e de maior aprofundamento. No grupo do bem-estar docente foi definido que se desenvolveria um questionário diagnóstico a ser aplicado com os/as professores/as nas escolas do agrupamento participante. Portanto, durante a quinta e sexta sessão, o subgrupo conseguiu discutir e construir o questionário para validação, baseado no desenvolvimento de uma escala de prática orientada para explorar os componentes do bem-estar docente (COLLIE *et al.*, 2015).

Algo que ficou muito latente nesta experiência foi o quanto a professora gestora é a regente dessa orquestra comunitária educacional, e como o movimento de sua batuta é capaz de harmonizar os espaços e tempos das reuniões. A professora gestora do agrupamento de escolas em questão não só promoveu e incentivou a participação do corpo docente, como integrou-se a um subgrupo, no caso o do bem-estar docente, em demonstração de um legítimo interesse em garantir a dignidade do trabalho dos/as professores/as dentro e fora da sala de aula. O desenvolvimento de um projeto escolar sempre é uma relação entre pessoas e assim dependerá das pessoas envolvidas, por isso se faz tão fundamental que um projeto não seja aplicado como uma fórmula geral, mas dialogue com cada realidade, com cada necessidade contextual, com cada comunidade, para então se metamorfosear em uma comunidade de aprendizagem.

35

Margaridas em mantos verdes: uma experiência vivenciada no Grupo de Estudos em Processos Participativos e Artísticos em Investigação e Educação (GEPPAIE)



Figura 40 – Margaridas em graça
(04.04.2022)

*E as margaridas se perpetuaram nos mantos verdes.
Janeiro, fevereiro, março e lá estavam elas, em graça!
Com chuva, pétalas recolhidas.
Com sol, aurora refletida.
Sempre presentes...
no presente da minha vida!*

DCI

Neste último círculo que completa a rosácea IV sobre formação de professores/as, apresentarei a experiência de frequentar o Grupo de Estudos em Processos Participativos e Artísticos de Investigação e Educação (GEPPAIE), também coordenado pela professora Ana Paula Caetano, minha supervisora nesse processo de doutoramento intercalar da ULisboa. Originalmente o grupo foi proposto pelas professoras do IE da ULisboa Ana Paula Caetano e a Ana Luísa Paz que, em 2020, enviaram um convite por e-mail a professores e estudantes para uma primeira sessão no dia 5 de março desse mesmo ano (ROCHA; CAETANO; PAZ, 2021). Atualmente o grupo constitui uma comunidade de aprendizagem composta por pesquisadores/as, doutorandos/as e mestrandos/as das áreas de educação e formação, em sua maioria ligados ao IE e ao seu Centro de Investigação – a Unidade de Investigação e Desenvolvimento e Educação e Formação (UIDEF).

O meu contato com o GEPPAIE se deu por meio de um convite da professora Ana Paula, depois de um mês já frequentando o IE da ULisboa. De fato, uma das práticas do grupo converge com meu tema de estudo, ao promover as narrativas orais, visuais e escritas em um coletivo que convive artisticamente entre si, em que as experiências são colaborativas na construção conjunta de significado (ROCHA; CAETANO; PAZ, 2021). Portanto, nesses encontros, que se intercalaram quinzenalmente entre presenciais e virtuais, vivenciei o processo educativo por meio de um diálogo cooperativo, emancipatório, libertador em que a partilha colaborativa agregava conhecimento em formativa presença.

Foram dois encontros presenciais e dois encontros virtuais, os quais relatarei a partir de impressões vivenciadas. A primeira reunião de que participei foi presencial, um verdadeiro reencontro com a potência formativa de estar com o outro compartilhando um espaço físico em um tempo escolhido. Depois de um longo período sem frequentar presencialmente a Universidade, ter a oportunidade de estar com outras pesquisadoras em um ambiente em que se valoriza a liberdade de se expressar em um processo coletivo de aprendizagem, foi um deleite.

A sala do Lago do UIDEF já é um convite a um dinamismo participativo: as cadeiras são dispostas em roda, uma vez que as mesas estão encaixadas no formato hexagonal. Fui apresentada ao contexto das atividades do grupo, eventos acadêmicos e à investigação auto-etnográfica por meio do “Mea Culpa”, uma produção narrativa visual e escrita, elaborada colaborativamente pelos integrantes do GEPPAIE. São textos escritos em formatos diversos, como poemas, que dialogam com imagens e se entrelaçam artisticamente para revelar impressões, desejos e desabafos correspondentes a um período assustadoramente pandêmico, formatado em um documento virtual compartilhado na ferramenta *Google Drive*. Mesmo sendo aquele o meu primeiro contato com esse grupo de pesquisa, saí com um sentimento de pertencimento, foi como se ali se revigorasse o sentido do meu tema de pesquisa.

No segundo encontro do mês de fevereiro, agora no formato *online*, iniciamos refletindo sobre a guerra entre a Rússia e a Ucrânia, o peso emocional que o período da pandemia já tinha e o quanto se agravava com uma atmosfera bélica. Estarmos isolados fisicamente na nossa própria reunião também nos enfraquece em termos de ação, exige uma enorme força de vontade para nos posicionarmos frente às nossas respectivas telas e suas duas dimensões, para criarmos imgeticamente terceiras e quartas dimensões. Porém é inegável a potência dessa ferramenta para a sobrevivência dos encontros, da capacidade de se reunir, de estarmos juntas de alguma forma para compartilharmos saberes e constituirmos Comunidades de Aprendizagem. Esta reunião virtual me possibilitou aprender sobre processos participativos em pesquisas *arts-based*; desenvolver na prática com o grupo uma experiência de como fazer pesquisa de artigos recentes na plataforma científica *Scopus*; realizar a avaliação coletiva de uma proposta de resumo para um evento científico; produzir uma ficha de leitura a ser partilhada com o grupo de pesquisa em uma pasta comum. Enfim, qualificar o encontro por ser presencial ou virtual sempre será uma impressão individual, a alma de comunidade sublima as peculiaridades e se expande simplesmente na predisposição de se estar com o outro em um propósito comum.

O terceiro encontro foi bastante significativo para mim, pois além de ser uma oportunidade de estarmos juntas mais uma vez de forma presencial, a professora Ana Paula me

convidou a propor uma dinâmica para o início da reunião. Então conduzi os participantes até a beira do lago, próximo de uma amendoeira em flor. Por sinal, as amendoeiras só florescem no mês de março e encantam a cidade lisboeta com sua delicadeza abundante. Lá nos distribuímos em círculo e realizamos um ritmo de percussão com o corpo, em cânone. Depois, em roda rítmica, cantamos uma música indígena em homenagem a Tupã, em compasso binário com os pés. Foi uma experiência marcante de abertura e partilha cultural. Retornamos à já conhecida sala do lago e nos debruçamos sobre o projeto de pesquisa de uma participante a partir de uma prática colaborativa de reflexão sobre processos de investigação etnográfica e seus possíveis instrumentos de observação e questionários em fase de construção. Um encontro para compartilharmos nossos saberes e inquietações, nossas experiências e inseguranças, enfim, conjugarmos o verbo apreender na primeira pessoa do plural, em comunidade.

No meu último encontro ainda em Portugal, vivenciei uma reunião *online* de um fazer artístico extraordinário. Uma pesquisadora brasileira integrante do GEPPAIE propôs uma atividade de *poemóbiles*, uma prática em que o poema, os versos, ou palavras soltas, são “tridimensionalizadas” por meio de cortes e dobraduras entre duas páginas, em que no movimento de abrir e fechar esse conteúdo do interior salta em uma terceira dimensão (MATTAR, 2020). Para esse encontro virtual nos foi solicitado que levássemos um livro, uma agenda ou um diário que pudéssemos recortar com a tesoura e depois transformá-lo em poemóbiles. Segue imagem do poemóbile que produzi:

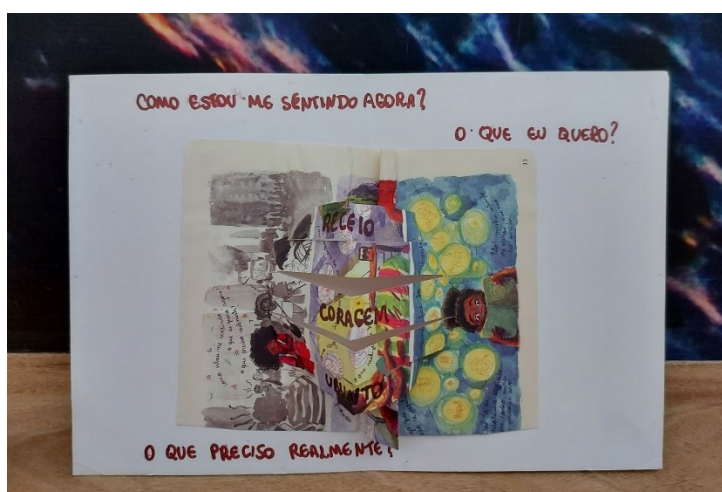


Figura 41 – *Ubuntu*: eu sou porque nós somos

Foi um processo de partilha muito profundo, em que resgatamos o passado, nossos anseios, medos, frustrações, cada uma com sua vertente fluida em direção ao leito de um rio comum. A profundidade emocional que nos permitíamos era proporcional ao alcance da construção de nossa terceira dimensão física por meio da produção artística visual,

concomitante à produção intuitiva de autodesenvolvimento da razão. A arte, ao trabalhar com o sentir e alcançar a vontade do fazer, atua despretensiosamente no pensar, revigorando-o, proporcionando-o frescor, libertando a espontaneidade criativa da criança que o artista, quanto mais maduro, nega-se a aprisionar.

A produção acadêmica de uma pesquisadora/professora e/ou de uma professora/pesquisadora em forma narrativa tem o potencial de transformá-lo/a em artista. A escrita se torna um diário, um memorando de uma teoria fundamentada em dados empíricos, teóricos, experiências e encontros formais e informais, racionais e emocionais, mas acima de tudo uma teoria fundamentada no coletivo, em uma comunidade de aprendizagem contínua e mútua. Participar do GEPPAIE possibilitou-me reconhecer a natureza artística de um processo participativo em investigação, em que o ato de se re-unir consolida o desenvolvimento colaborativo da arte social.

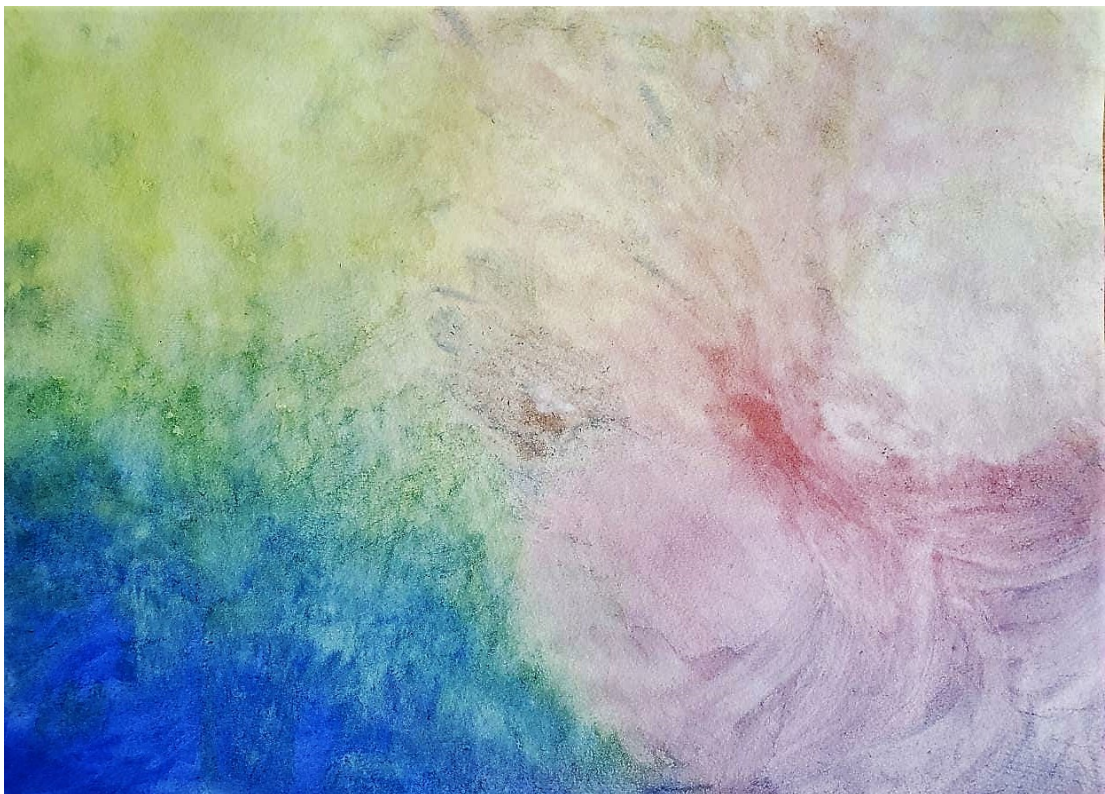
ROSÁCEA V**POSSÍVEIS CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO COLABORATIVA DE UMA
COMUNIDADE NARRATIVA DE APRENDIZAGEM EM PROCESSO DE RE-
UNIÃO DOCENTE**

Figura 42 – O quinto processo vital: Manutenção (aquarela em papel)

Uma narrativa de prática pedagógica de uma professora em reunião docente

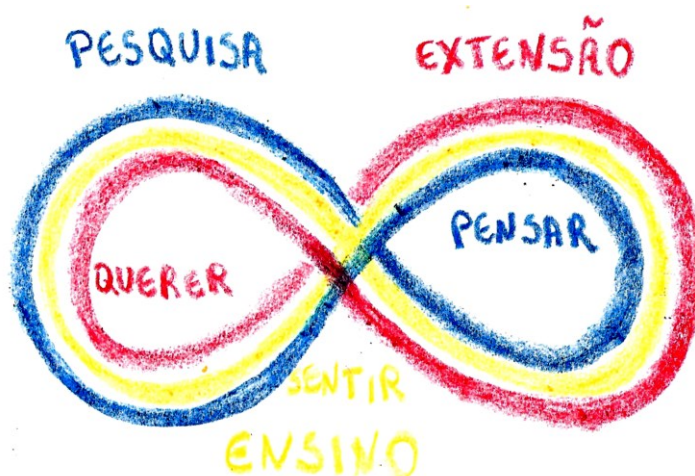


Figura 43 – Lemniscata trimembrada (giz de cera de abelha)

Esta rosácea V, que se propõe a apresentar, discutir e refletir sobre possíveis caminhos para uma re-união docente por meio de uma formação colaborativa a partir de uma comunidade narrativa, será dividida em sete círculos subdivididos na sequência: 3 – 4 – 7 – 12 – 7 – 4 – 3. Tal organização, relaciona-se com a base que fundamenta a constituição humana segundo a Antroposofia (MORAES, 2015).

O primeiro círculo se ilustra a partir de um processo seletivo interno aos/as professores/as colaboradores/as da UNISUL, instituição à qual eu era vinculada. A proposta era avaliar os relatos de experiência dos/as professores/as inscritos a partir de seus respectivos planos de ensino e premiar o/a professor/a com a didática mais inovadora. Na ocasião, em 2018, eu estava no 2º semestre do meu processo de doutoramento na UFSC e no meu 3º ano como professora colaboradora da UNISUL. Encorajada pela coordenadora pedagógica do curso de Naturologia, inscrevi-me e, no final da seleção, fui agraciada com a premiação.

Foi muito gratificante receber essa premiação ao lado dos meus alunos. Fretamos um ônibus para o campus de Tubarão-SC e aproveitamos para participar da XIII Jornada Unisul de Iniciação Científica - JUNIC e XIII Seminário de Pesquisa, evento que abarcou a entrega do prêmio. Acreditava que essa conquista estava diretamente relacionada com a proposta de levar a cada dia de aula a possibilidade de se trabalhar a Pesquisa, o Ensino e a Extensão como diálogo entre Universidade, Escola e Comunidade. Hoje, com o desenvolvimento dessa tese, arrisco dizer que alcançar essa premiação se relacionou mais diretamente com o fato de entregar o meu plano de ensino literalmente narrado através de gravação de áudio, em que eu compartilhava cada processo pedagógico. Utilizei um arquivo de slides no programa *PowerPoint* e, em cada

um, incluí uma narrativa oral, que possibilitava uma proximidade, uma sensação de pertencimento, uma personalidade coletiva à prática docente.

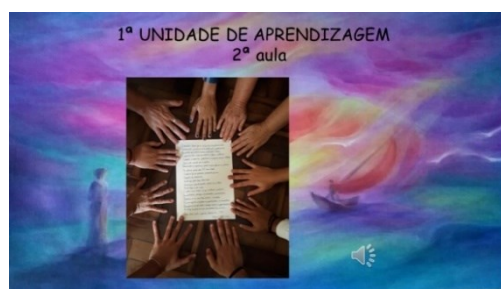


Figura 44 – Relato de experiência: plano de ensino da disciplina “Princípios da Antroposofia”

Fui mais uma vez incentivada pela coordenadora pedagógica, que sugeriu que eu também narrasse essa experiência de uma prática pedagógica trimembrada em Pesquisa, Ensino

e Extensão na nossa reunião de congregação, com todos/as os/as professores/as do curso de Naturologia. É esta vivência que pretendo compartilhar com vocês, como um caminho possível para perseverarmos em diálogo quanto a perspectivas de reuniões em que as narrativas de práticas pedagógicas ganhem protagonismo formativo.

Estávamos dispostos em círculo e comecei a partilha do relato intitulado *Pedagogia relacional: a virtualidade do espaço tempo entre o saber o não saber contemporâneos*, servindo um café enquanto ouvíamos o áudio do primeiro slide que enviei para o processo seletivo da UNISUL como introdução ao nosso compartilhamento narrativo, nossa tertúlia pedagógica. Transcrevo-o para exemplificar um relato que ao longo do percurso foi se transformando em narrativa:

Fazendo jus a esse edital “professor inovador”, eu também quis trazer uma inovação para o meu relato de experiência gravando esses áudios, ao narrar um pouco do que foi essa disciplina. A minha principal motivação para participar desse processo seletivo foi o retorno positivo dos alunos em relação a essa disciplina. Então, por que não compartilhar com os meus colegas de trabalho uma prática docente que está dando certo e que tem uma metodologia relativamente simples, que consegue dialogar um pouco com essa questão da pesquisa e da extensão dentro da prática do ensino? No meu título eu trago a pedagogia relacional justamente para ilustrar um pouco do caminho da pedagogia até aqui, partindo do empirismo da pedagogia diretiva; depois o apriorismo da pedagogia não diretiva; até alcançar o construtivismo de uma pedagogia relacional que traz então a relação de sujeito e objeto, do aluno e do professor em uma via de mão dupla, sem estar exclusivamente na direção do professor para o aluno ou do aluno para o professor. Seguindo o título, eu falo sobre a virtualidade do espaço-tempo entre o saber e o não saber. Acredito que esse seja o ponto-chave dessa prática docente, eu preciso atualizar a virtualidade para conseguir decifrar o que habita entre esse saber e não saber, sendo que esse não saber sempre parte de um conceito preexistente e esse saber nunca é um conceito fechado, é sempre uma transição que permite que haja uma pedagogia relacional, um construtivismo de mão dupla entre professor e aluno. Espero que esse relato de experiência possa, de fato, esclarecer e compartilhar um pouco do que foi essa prática docente dentro dessa disciplina (transcrição do áudio do slide 1).

Pesquisa – retrospectiva – pensar - Universidade

Depois fui narrando situações de sala de aula com os alunos, em que a Pesquisa se relacionava com a primeira etapa da aula, em que praticávamos uma retrospectiva do conteúdo da aula anterior e dos textos previamente indicados para leitura; eram, portanto, conteúdos já transformados pelos dias de distanciamento que intercalavam nossas aulas. Esse pensar da Pesquisa se evidenciava nas falas partilhadas em que se revelava a individualidade da pesquisa autobiográfica em prol da escultura social do debate.

...eu tenho o hábito de chegar sempre antes do horário e arrumar a sala em círculo, isso para todas as aulas, fato tão simples, mas que faz muita diferença. Ação tão utilizada pelos indígenas, em rituais diversos, e tão contrária ao que carregamos da pedagogia diretiva... Uma prática que possibilita que todos possam se olhar, principalmente quando se fala em aula dialogada (transcrição de parte do áudio do slide 2).

A disposição em círculo já é algo muito acordado nas discussões educacionais, mas o interessante foi que ao partilhar com os/as meus/minhas colegas professoras/es a importância dela, assim como estávamos dispostos circularmente naquela reunião, fez com que alguns/mas deles/as assimilassem o círculo em suas próprias práticas. Nas conhecidas partilhas de corredor, tivemos a oportunidade de conversar sobre a diferença positiva dos debates circulares em suas respectivas aulas.

...foi interessante como o processo de iniciar a aula pontualmente com uma prática meditativa e em seguida um debate retrospectivo que ao ser atualizado torna-se prospectivo, fez com que, ao longo das aulas, os alunos se organizassem para chegar no horário acordado (transcrição de parte do áudio do slide 2).

O mesmo ocorreu quanto à temática da pontualidade: o respeito por aquelas duas ou três alunas que chegavam na hora marcada, e também o preparo prévio do ambiente, foram interpretados pelos alunos como uma dedicação do que atualmente se faz mais precioso, o tempo. Em outra tertúlia entre nós professores/as, posterior àquela reunião, ouvi relatos de colegas que disseram que normalmente já estavam na sala de aula, mas em função do número baixo de alunos, retardavam o início de suas aulas. Quando começaram a oferecer logo no início da aula uma prática artística ou/e um debate retrospectivo, mudou a postura dos alunos, que sentiam-se construindo algo coletivo naquele momento, e as aulas passaram a começar lotadas.

Ensino – atualização – sentir - Escola

O Ensino, dentro dessa estrutura apresentada, caracteriza-se pelo assunto novo, pelo corpo da aula, pelo clímax da história. Mesmo com um aspecto expositivo, durante o segundo momento da aula em que o conteúdo teoricamente novo era partilhado, os alunos estavam abertos, aquecidos pela movimentação colaborativa do primeiro momento da aula e se sentiam à vontade para interagir com o assunto sempre que necessitassem. Associei a *pesquisa* com o ambiente universitário, pela importância fundamental da autonomia da individualidade participativa, e o *ensino* com o ambiente escolar, pelo papel universal do/a professor/a como um/a narrador/a da fogueira no meio do círculo; uma característica importante desde um/a professor/a da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio até os/as de ensino superior.

Se nós falamos de uma estrutura de pesquisa, ensino e extensão, é preciso que eu reconheça o entorno para poder atuar a partir dele; para tal realizamos uma visita técnica a uma escola Waldorf, como uma das ramificações da Antroposofia. Como nas aulas na primeira unidade de aprendizagem o enfoque foi o tema transversal dos direitos humanos, para as aulas da segunda unidade de aprendizagem o tema transversal foram as relações étnico-raciais para o ensino de história e cultura indígena e afro-brasileira, tema incorporado no currículo das escolas Waldorf brasileiras. Foi interessante para os alunos da graduação reconhecer que esse tema transversal está sendo realizado na prática do ensino básico, no currículo de ensino fundamental. No

currículo original dessa pedagogia alemã, o foco acabava sendo a cultura europeia, como a mitologia nórdica; mas as escolas brasileiras de pedagogia Waldorf estão em movimento de contextualização de um currículo que dialogue com a realidade brasileira, e as escolas Waldorf de Florianópolis são pioneiras quanto a inserção da cultura indígena em seus planos curriculares. A cultura afro-brasileira já é algo incorporado na maioria das escolas Waldorf do Brasil, uma vez que todos os continentes são estudados ao longo do ensino fundamental. Essa integração do meu entorno com o que eu aprendo e ensino tornou os debates encalorados e ricos de sentido; portanto capazes de atualizar a virtualidade entre o saber e o não saber (transcrição de parte do áudio do slide 5).

Se a *pesquisa*, como primeira etapa da aula, caracterizava-se por uma prática retrospectiva de um saber individual, o segundo momento da aula, que intitulei *ensino*, é um espaço-tempo em que atualizamos esse saber e transformamos o não saber, que todos/as nós carregamos em medidas diversas, em um saber coletivo, uma sensação de pertencimento ancestral, típico das histórias narradas ao redor da fogueira anímica. Ao materializarmos esse saber coletivo em uma escultura social de diferentes formas, mas tendo em comum a capacidade de alcançar o ambiente da comunidade, realizamos um processo de *extensão*.

Extensão – prospectiva – querer - Comunidade

Para exemplificar a terceira e última parte da aula, contei aos/às meus/minhas colegas sobre as impressões da aula do dia, em que cada aluno era convidado a se expressar no papel em formato livre. Alguns desenhavam, outros escreviam poemas, outros mesclavam imagem e escrita, assim como, alguns se expressavam em muitas linhas, outros se limitavam a duas ou três; o mais interessante do processo era quando, na semana seguinte de aula, eu lhes apresentava um trabalho único, fruto do diálogo de todos os trabalhos individuais, com todos de alguma forma lá representados.

E no final da aula os alunos produziam textos individuais, com suas impressões sobre o que foi discutido em sala de aula, sobre o que foi apresentado como novidade de conteúdo. Eu chamo isso de extensão, por quê? Porque eu recolhia os textos que eles produziram individualmente e a partir deles transformava em um texto coletivo. Essa construção coletiva era encaminhada para o painel de divulgação situado no corredor entre as salas de aula, como um convite para novas interpretações, discussões e, portanto, atualizações. Para que saísse do nosso “gueto” e fosse compartilhado com a comunidade (transcrição de parte do áudio do slide 2).

O aspecto prospectivo dessa terceira parte da aula se revela no trabalho colaborativo que se estende à comunidade e se comunica com a sociedade. Outro exemplo de *extensão* foi o pedido dos alunos para que houvesse uma oficina da disciplina na semana acadêmica que ocorreria no período em que a disciplina ainda estava em vigor. O evento era aberto para as outras turmas da graduação o que possibilitou dialogarmos com outros grupos e compartilharmos nossas vivências individuais em comunidade e, portanto, em processo colaborativo de uma escultura social.

Algo que se construiu a partir da nossa disciplina e se estendeu para a semana acadêmica do curso de Naturologia foi uma oficina *Trajectoria biográfica a partir de vivências artísticas*. Ela se originou do interesse dos alunos, que me pediram vivências artísticas de modelagem, pintura, trabalho com carvão, que uma disciplina de 30 horas não comportava. Então essa disciplina gerou uma oficina dentro da semana acadêmica do curso de Naturologia (transcrição de parte do áudio do slide 6).

Pesquisa, ensino e extensão; universidade, escola e comunidade; passado, presente e futuro; retrospectiva, atualização e prospectiva; trimembações que se movimentam em lemniscata⁵ dinâmica de uma pedagogia relacional, que pode ser vivenciada em uma reunião de professores/as como proposta de formação continuada a partir das narrativas de práticas pedagógicas. As reuniões docentes são férteis espaços-tempo de atualização entre o saber e o não saber, como uma experiência da sala de aula que queremos para os nossos alunos. Nessa perspectiva o/a professor/a coordenador/a gestor/a assume o papel de possibilitar que também as narrativas dos alunos sejam partilhadas, que as histórias pessoais, interpessoais e profissionais sejam contadas em rodas, que os risos e as lágrimas se naturalizem e os vínculos sejam estimulados.

No protagonismo formativo das narrativas, a reunião de professores/as torna-se um ponto de fuga que projeta a escola que idealizamos em nosso bairro, em nossa realidade. A escola do nosso bairro passaria a ser o ponto de fuga para as escolas de nossa cidade; as escolas de nossa cidade passariam a ser pontos de fuga para as do nosso estado; as do nosso estado, para as da nossa região; as da nossa região para as do nosso país e assim as luzes projetadas de pontos de fuga diferentes poderiam se interseccionar em cores secundárias, terciárias, infinitas, como o símbolo do infinito da lemniscata que dinamiza as trimembações de uma pedagogia relacional.

⁵ Símbolo do infinito, como representado na figura 43.

37

Catavento: caminho do processo narrativo do passivo para o propositivo, ao perpassar o receptivo e o reativo

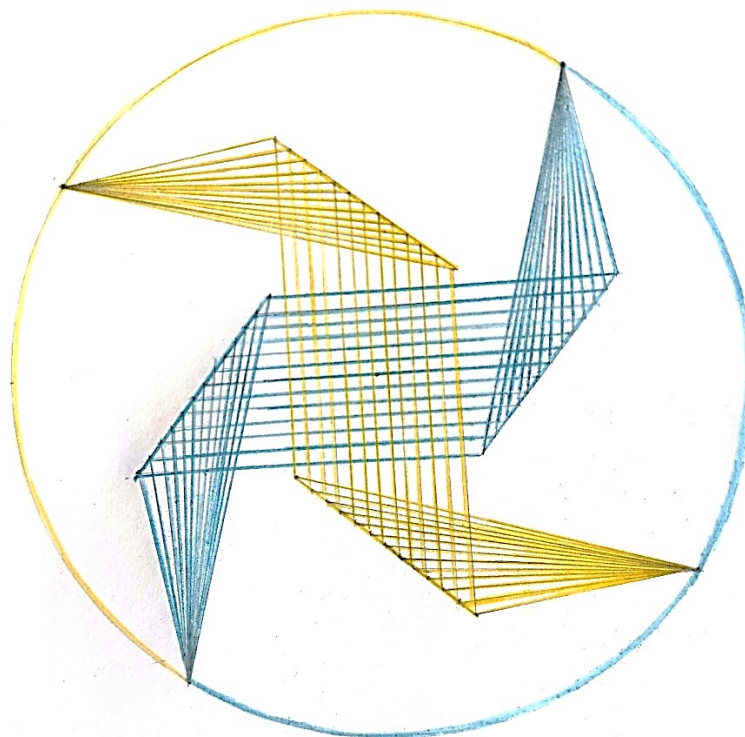


Figura 45 – Catavento: geometria em movimento (compasso, régua, lápis grafite e colorido)

Reunir para participar do narrar, narrar para unir novamente. Narrar as práticas pedagógicas e praticar o processo narrativo. Praticar para narrar, narrar para formar, formar a partir de um propósito comum, que une novamente, que re-une escutas e falas narrativas pedagógicas. Como fazer, em uma reunião docente, o processo narrativo metamorfosear-se do passivo para o propositivo, passando pelo receptivo e reativo?

Querer estar, querer ouvir, querer interagir com o que foi narrado são pré-requisitos para querermos prolongar o sentido para nossas próprias práticas pedagógicas. Diferenciar o relato e a narrativa, ou melhor, transformar o relato em narrativa relaciona-se com o *como* algo foi relatado ou narrado e com o *quem* está ouvindo. Ter sentido para quem conta já aumenta a probabilidade de quem escuta interagir com o conteúdo e, se despertado o sentimento de pertença, possa ser alcançado um propósito comum.

Passividade no processo narrativo

Querer estar em um espaço-tempo de escuta narrativa pode partir do interesse por uma determinada aula, por uma disciplina do ensino superior, ou ainda por uma atividade cultural de contação de histórias; enfim, pode partir de uma iniciativa própria. Porém, estar em uma

reunião de professores/as independe de um interesse genuíno, é uma obrigação remunerada (MEC, 2013) prevista no ofício de ser professor/a em uma determinada instituição. Portanto, a princípio, estar como funcionário/a em uma reunião docente pode equivaler a ser uma pedra em situação passiva.

Não há problema nenhum em ser fisicamente pedra no início de uma narração inserida em uma reunião de professores/as, isso está dentro da normalidade, da obrigatoriedade. Permanecer pedra ao longo do processo narrativo, porém, é o que impede que a escuta aconteça e, conseqüentemente, impossibilita a necessária interação com as ideias para que um propósito comum nos envolva e gere uma construção coletiva, mesmo que iniciada por ações individuais.

Receptividade no processo narrativo

Quando alguém ultrapassa o estado pedra, disponibilizando-se a uma escuta ativa, viabiliza-se a qualidade do ser receptivo ao processo narrativo, como se a pedra se metamorfoseasse na vitalidade de uma planta. O querer ouvir e o tornar-se receptivo vinculam-se ao *como* se narra. O/a professor/a ao iniciar sua narrativa pedagógica pode resgatar a sanguinidade (MUTARELLI, 2006) típica da criança para conquistar a receptividade de quem escutará, por meio do preparo do ambiente. Por exemplo, a disposição das cadeiras, ou o sentar-se no chão; a oferta de um chá, um café ou um bolo; um gesto, uma música ou uma sugestão de movimento com o corpo; enfim, algo que faça sentido para quem escuta, que resgate talvez as suas próprias memórias de infância ao ouvir histórias. Corre-se o risco de a pedra permanecer pedra, mas certamente alguém que neste ambiente estiver, sairá da fase pedra e quererá ouvir de forma receptiva. Ricoeur (1994) refere-se ao receptor no círculo da mimese narrativa, como um agente que atualiza a história ao segui-la como ouvinte ou leitor.

Alcançar a receptividade na obrigatoriedade de uma reunião docente composta muitas vezes por professores/as cansados/as e pressionados/as (CODO, 1999; VIEIRA, 2004; SANTOS; CALDAS; SILVA, 2022; NASCIMENTO; CORNACCIONE JR; CARVALHO, 2022) também é superar as quatro etapas do *não*, e chegar até a quinta etapa, que é a aceitação, no modelo de Elisabeth Kübler-Ross (1996). Ao estarmos em condições de obrigatoriedade, é comum em um primeiro momento negarmos nossa receptividade ao que nos pode ser imposto. Como a obrigação de se estar em reunião pedagógica ainda prevalece à nossa *negação*, podemos nos revoltar internamente e alienarmos nossa atenção em detrimento do que está sendo dito. Como ainda assim o dever permanece, independente da nossa *revolta*, podemos optar por negociar com a gestão nossa ausência, ou ainda uma mudança daquela atividade. Como a atribuição ainda sobrevive à nossa *negociação*, chegamos em um momento de *depressão*

reflexiva, entre o saber que aquela atividade acontecerá independentemente da nossa vontade individual e o não saber como essa experiência nos afetará. Repensada e processada, a *aceitação* é alcançada em processo ativo, e a receptividade floresce como um botão a desabrochar, liberto às intempéries da natureza.

Reatividade no processo narrativo

Nosso processo narrativo caminha para sua fase reativa. Não nos referimos aqui ao ser reativo no sentido de uma ação automática, não autônoma. Referimo-nos a uma reatividade no sentido de interação, movimento. Alguns permanecerão pedras-passivos, outros plantas-receptivos, mas aqueles que se sensibilizarem com o conteúdo narrado ao reconhecerem-se pertencendo a ele, como uma alma de grupo animal já expressada no círculo 8, alcançarão a interação que movimenta internamente o espaço-tempo entre o saber e o não saber, atualizando-o. Neste momento de compartilhamento narrativo de prática pedagógica em uma reunião de professores/as, o ambiente pode estar metaforicamente composto de pedras, de plantas e de animais.

Ao relacionarmos o caminho de um processo narrativo com os temperamentos⁶ descritos pela Antroposofia de Rudolf Steiner (MUTARELLI, 2006) o comportamento sanguíneo, ligado a uma memória de infância, é aquele que promoveria uma abertura receptiva. Para conquistar a fase reativa, que traz o processo narrativo para um momento de reconhecimento e pertencimento, dois comportamentos são atribuídos à narrativa: o colérico, típico da juventude, e o melancólico, característico da vida adulta. O momento colérico nos provoca a um autorreconhecimento social, é como o clímax da história, que nos prende e movimenta ao mesmo tempo. Bem como a autorreflexividade do momento melancólico, que nos desperta ao pertencimento coletivo de uma alma de grupo, é quando a história mais nos sensibiliza, mais nos desperta à empatia. Portanto, como cada girafa se reconhece como girafa entre as girafas, e cada guará se reconhece como guará entre os guarás, os/as professores/as, ao se permitirem interagir com a prática pedagógica narrada, também se reconhecerão neste espaço-tempo de compartilhamento narrativo, e a sensação de pertencimento entusiasmará o encontro anímico.

⁶ São quatro os tipos de temperamentos descritos pela Antroposofia: sanguíneo, colérico, melancólico e fleumático. O sanguíneo relaciona-se com otimismo, entusiasmo, mobilidade física e mental; dificuldade em se vincular e em concluir. O colérico caracteriza-se pela força da atuação, determinação, coragem; excessivamente autossuficiente e impaciente. O melancólico apresenta um comportamento perfeccionista, detalhista, com alta capacidade analítica, porém é muito autocrítico e tem dificuldade em socializar. O fleumático evidencia o bom humor, a contemplação, a diplomacia; precisa cuidar de sua indecisão e baixa energia para realizar.

Propósito no processo narrativo

Quando um/a professor/a em reunião docente atinge a fase reativa ao estar, ouvir e interagir com o discurso narrativo do outro, é como se domasse o fator tempo, ao comungar o seu tempo com o tempo do outro em um espaço coletivo, um momento contemplativo, típico do temperamento fleumático (MUTARELLI, 2006). A atualização colaborativa do espaço-tempo entre os saberes e não saberes individuais encaminha o processo narrativo para o seu momento propositivo, para o querer prolongar o sentido acordado, ressignificando-o em nossas próprias práticas pedagógicas.

Está tudo bem que em um compartilhamento narrativo de práticas pedagógicas durante as reuniões docentes tenhamos professores-pedras, professores-plantas e professores-animais, assim é na coexistência natural da vida; porém, quando o propósito coletivo se esculpe em ações práticas, venera-se retrospectivamente o passado, atualiza-se o presente e contempla-se de forma prospectiva o futuro em coconstrução (FLORES *et al.*, 2020) das mudanças que desejamos e de que precisamos na plenitude do re-unir.

O/a professor/a narrador/a passa pelos quatro temperamentos no ato de narrar: inicia de forma *sanguínea*, com a espontaneidade encantadora das crianças capaz de sensibilizar uma pedra; continua de forma *colérica*, com a força da persuasão da juventude, capaz de provocar a receptividade de uma planta; segue de forma *melancólica*, com a reflexão da vida adulta capaz de estimular a interação genuína de um grupo animal que se reconhece no outro; e conclui de forma *fleumática*, com a doação da maturidade capaz de entusiasmar para uma ação futura por meio da sensação coletiva de pertencimento. Uma contemplação de futuro em que tudo se torna uno novamente.

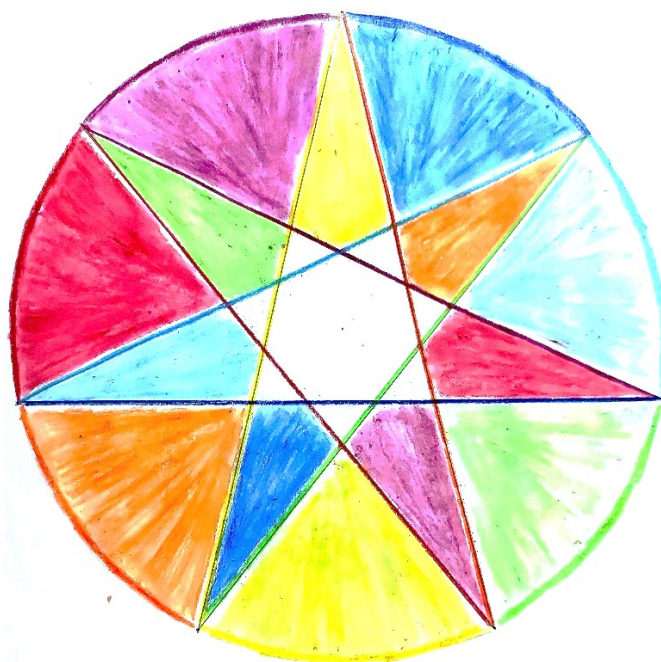
Heptagrama circular: reunião como a convergência dos sete processos vitais

Figura 46 – Estrela vital (compasso, régua e lápis aquarelado)

Na geometria cíclica da vida, o setenário se apresenta nas cores do arco-íris, nos dias da semana, nas notas musicais, na evolução da natureza com grandes ciclos que vão se subdividindo em novos setes (STEINER, 1998). Assim também a existência humana, em seu microcosmo que reflete o macrocosmo, subdivide-se, de acordo com a Antroposofia, em ciclos de sete anos, os setênios (BURKHARD, 2010). A nossa proposta é considerar a heptamembração também na estruturação de uma reunião pedagógica, em que uma de suas partes, a que corresponde ao compartilhamento narrativo, também se subdividirá em sete partes, as quais apresentaremos no círculo 40.

Ao pensarmos uma reunião de professores/as a partir dos sete processos vitais (STEINER, 1997) – compreendidos pela Antroposofia como respiração, aquecimento, nutrição, secreção, manutenção, crescimento e geração –, pedimos licença para levantar possibilidades de estruturar uma reunião como se fosse um organismo vivo. As atividades para promover cada um desses processos podem variar, e é ideal que variem, conforme o contexto de cada comunidade escolar.

A Respiração em uma reunião docente

Ao compreendermos a respiração como um processo de contração e expansão, estar atento ao seu ritmo é considerar a vitalidade (STEINER, 1997) durante uma reunião inteira.

Especificar um exercício de respiração coletiva para iniciar uma reunião pode ser uma alternativa de construir um movimento de contração e expansão harmonioso para as demais etapas do encontro. Seria como uma afinação de instrumentos distintos para o alcance da harmonia orquestral.

Como já ressaltado anteriormente no desenvolvimento da tese, a disposição dos integrantes deste encontro em círculo já é um convite a um processo colaborativo. A sugestão é que no início da reunião este círculo se forme com todos em pé, para que estejam uns diante dos outros, reconhecendo o outro como seu semelhante, promovendo a sensação de pertencimento ao arquétipo do ser humano ereto. A partir dessa composição, as possibilidades de exercícios são inúmeras, tendo uma única condição: a de sempre fazê-los em conjunto, buscando a afinação coletiva. Exemplificaremos, com o intuito de ilustrar, uma prática simples que pode ser executada facilmente:

1º - sugere-se que todos inspirem em dois tempos e expirem em dois tempos (quem está conduzindo o exercício faz a contagem). Repete-se o exercício por três vezes.

2º - altera-se o intervalo da respiração, inspira-se em quatro tempos e expira-se em quatro tempos. Repete-se o exercício por três vezes.

3º - varia-se novamente o intervalo da respiração, inspira-se em oito tempos e expira-se em oito tempos. Repete-se o exercício por três vezes.

Há inúmeras variações possíveis, tais como: acrescentar movimentos entre cada respiração, ou começar a inspiração curvado, para depois alcançar a verticalidade, ou/e movimentar o corpo para frente e para trás. Quaisquer que sejam as modificações, mantendo a simultaneidade ao respirar de forma consciente e orquestrada, provoca-se um movimento interno individual que se exterioriza em um movimento coletivo harmônico (FROBÖSE; FROBÖSE, 2009) e aquece de forma consonante o contexto da reunião docente.

O Aquecimento em uma reunião docente

Ao nos depararmos com a palavra respiração, nossas memórias escolares nos remetem às trocas gasosas do inspirar e do expirar. Ao coletivizar um processo de respiração, a imagem da contração e da expansão de um grupo o caracteriza. Bem como, ao nos depararmos com o aquecimento vinculado ao sistema circulatório, em que o coração coordena e bombeia o sangue arterial e venoso, a imagem de movimentos ritmados de um grupo caracteriza o aquecimento no contexto do reunir-se em um determinado ambiente.

Em um indivíduo, o sistema respiratório, em conjunto com o circulatório, viabiliza que algo de fora vincule-se ao organismo, uma vez que ao inspirar oxigênio do ambiente o sistema

circulatório permite que esse oxigênio circule por todo corpo. Quando os alvéolos pulmonares do sistema respiratório oxigenam o sangue venoso do sistema circulatório, transformando-o em sangue arterial, o coração bombeia-o por todo corpo, bombeando-o de volta desoxigenado para se oxigenar novamente nos pulmões. É o nosso conhecido “TUM-TUM”, um *tum* para o sangue arterial se espalhar para o corpo, e outro *tum* para o sangue venoso se oxigenar nos pulmões. Como promover o *tum-tum* em nossas reuniões?

Esses movimentos ritmados pelos batimentos cardíacos em um processo fisiológico individual aquecem o corpo em sintonia com o clima do ambiente, tanto em uma atividade física, como uma corrida, quanto até mesmo em uma reação emocional de medo, ansiedade, entusiasmo. Aquecer e oxigenar o corpo docente em reunião vincula-se a um coração ritmado por acordos coletivos que perpassem todo o ato de se reunir, mas que também pode ser inspirado como um aquecimento no início da reunião (FROBÖSE; FROBÖSE, 2009; FRANCES; BRYANT-JEFFERIES, 2004; STEINER, 2009a). Como exemplo prático, retomaremos as três etapas do exercício de respiração ilustrado anteriormente e acrescentaremos movimentos corporais:

1º - sugere-se que todos inspirem em dois tempos e expirem em dois tempos (quem está conduzindo o exercício faz a contagem), depois o círculo como um todo anda dois passos para a direita e dois passos para a esquerda, no mesmo compasso em que foi feita a contagem da respiração. Repete-se o exercício por três vezes.

2º - altera-se o intervalo da respiração, inspira-se em quatro tempos e expira-se em quatro tempos. Depois o círculo como um todo anda quatro passos para a direita e quatro passos para a esquerda, no mesmo compasso em que foi feita a contagem da respiração. Repete-se o exercício por três vezes.

3º - varia-se novamente o intervalo da respiração, inspirando em oito tempos e expirando em oito tempos. Depois o círculo como um todo anda oito passos para a direita e oito passos para a esquerda, no mesmo compasso em que foi feita a contagem da respiração. Repete-se o exercício por três vezes.

O compasso binário do caminhar também faz referência às rodas rítmicas indígenas, nossos povos ancestrais que tanto têm para nos ensinar a viver em comunidade.

Diferentes etnias indígenas praticam suas danças de forma circular, e, durante os rituais, quase sempre estão com os joelhos fletidos, batendo um dos pés no chão, com o tronco levemente flexionado para frente, num compasso binário, para marcar o ritmo da música. A organização espacial se orienta em filas e fileiras com deslocamentos em diferentes direções e os movimentos coordenados se fazem presentes. O que muda é justamente o que ela está representando, por isso a utilização da música com diversos instrumentos, o canto, a pintura corporal e outras expressões artísticas determinam o significado de uma dança para a outra, manifestando a ligação desses povos não

somente com os seus ancestrais, mas com a natureza, promovendo, assim, a interação entre as comunidades e o fortalecimento dos laços de união na manutenção das suas tradições culturais, afirmando suas identidades (OLIVEIRA, 2018, p.31).

Portanto, neste momento da reunião, a contração e a expansão se ritmaram em um coração coletivo, uma preparação aos necessários acordos convergentes diante dos diálogos dinamizados.

A Nutrição em uma reunião docente

Aquecidos e oxigenados, chegamos com *fome* ao processo da nutrição, que para uma reunião seria o momento do estudo, de se debruçar sobre um determinado tema, de olhar para questões funcionais do contexto educacional da instituição correspondente, mantendo viva a relação dinâmica entre pesquisa-ensino-extensão como caminho para a construção ampla e dialógica de comunidade. A equipe gestora apresenta-se como regente na escolha das músicas a serem orquestradas. A diferença em relação a um regente convencional é que aqui as partituras são abertas e, ao serem tocadas, os/as músicos/musicistas-professores/as, com seus respectivos instrumentos são encorajados/as, ou pelo menos deveriam ser, a alterar as notas em combinações infinitas entre dó, ré, mi, fá, sol, lá, si; até alcançarem a harmonia que entra em sintonia com as necessidades daquela comunidade.

A secreção em uma reunião docente

Ao considerarmos o processo fisiológico da nutrição, o alimento ingerido percorre os órgãos do sistema digestório que seleciona o que permanecerá no organismo, em uma secreção interna, e o que será descartado em uma secreção externa. "Agora chegamos aos processos vitais situados mais no interior. Temos então o processo seguinte, que pertence mais ao interior e poderia ser chamado de transformação, de interiorização daquilo que foi assimilado de fora" (STEINER, 1997, p. 20). A secreção pode ser entendida como um expelir, mas também como assimilação de nutrientes, que na imagem de uma reunião compreende as escolhas coletivas do que será mantido no processo vital do diálogo.

Portanto a secreção em uma reunião docente corresponderia ao momento posterior ao que foi sugerido pela equipe gestora, em que o corpo docente seleciona em conjunto o que faz sentido e o que não faz, para o contexto daquele espaço tempo.

A manutenção em uma reunião docente

Nesta sugestão aberta de caracterizar uma reunião de professores/as por meio dos sete processos vitais (sem desconsiderar suas inúmeras outras variáveis), a manutenção se encontra no caminho do que veio de fora, foi selecionado e precisa ser conservado e ampliado

internamente. Chega o momento de uma tertúlia docente, tertúlia no sentido de uma reunião informal para se conversar sobre um determinado tema, em que o pré-requisito é a tolerância com as ideias alheias e o sentido crítico; dessa forma permitindo-se fomentar a amizade, estreitar as relações sociais e enriquecer a inteligência cultural (MELLO *et al.*, 2004; ALBUQUERQUE *et al.*, 2019).

A primeira vez que me deparei com a palavra tertúlia, foi no período em que estive em Portugal para o doutorado-sanduíche. Em uma das sessões do CATIE, como proposta de prática para a formação dos/as professores/as, foi mencionada a tertúlia pedagógica e ao pesquisar sobre a temática, identificamos que no Brasil assemelha-se aos princípios da Tertúlia Literária Dialógica (TLD) em que os participantes dos encontros são sujeitos que argumentam em um processo de diálogo igualitário apoiado na inteligência cultural que cada um desenvolveu a partir de suas trajetórias biográficas (MELLO *et al.*, 2004; ALBUQUERQUE *et al.*, 2019; FLECHA, 1997).

Retomando a sequência da reunião, a etapa da manutenção seria o equivalente à hora do lanche, o intervalo, o recreio, em que as conversas correm soltas, mas podendo reverberar os assuntos anteriormente nutridos no âmbito da ideia, agora assimilados durante uma prática *tertuliana*. O café, o bolo ou o pão são apenas instrumentos para o encontro, para reaprendermos a dividir, a ceder, a receber, a doar, reaprendermos a viver em comunidade, a re-unir.

O crescimento em uma reunião docente

Neste processo vital que sugerimos como a sexta etapa da reunião dos/as professores/as, propomos o compartilhamento narrativo de práticas pedagógicas que subdividiremos em sete no círculo 40. Essa divisão parte dos sete princípios de aprendizagem dialógica de Ramon Flecha (1997), que orientou a estruturação da TLD e muito se inspirou em contribuições do professor e pesquisador Paulo Freire. O crescimento, como um processo vital, amplia, multiplica o que foi assimilado. Enquanto na respiração, no aquecimento e na nutrição o caminho é mais de fora para dentro, e a secreção é o meio do caminho entre o interno e o externo, a partir da manutenção o caminho se inverte. É agora um processo de dentro para fora, um trabalho ativo com o que foi reconhecido como pertencente ao contexto daquela instituição escolar.

Como ilustração deste trabalho ativo inerente ao específico contexto escolar, a proposta é compartilhar histórias de práticas pedagógicas que acontecem naquele ambiente conhecido, narrativas vivas que transcendem o relato técnico e inspiram o fazer pedagógico como um fazer possível, como uma semente criativa, criadora, uma potente cocriação.

A geração em uma reunião docente

Ao olharmos a narrativa como uma forma de organizar a experiência humana para a formação do sujeito e para a coesão social (BRUNER, 1997b), o sétimo processo vital da reunião caracteriza-se como uma abordagem colaborativa de geração a partir da metabolização de todas as etapas anteriores. Seria uma costura feita por muitas mãos, conjugando experiências culturais, artísticas e emocionais, como um *patchwork* de ideias, pensamentos e vivências, que promove o sentido de comunidade de aprendizagem. O encorajamento à partilha espontânea aumenta o fluxo da comunicação e desperta a sensação de pertencimento e, conseqüentemente, a vontade de inovar, de cocriar, de trazer frescor à própria prática a partir da prática do outro, que divide conosco o mesmo chão da escola, o mesmo corpo discente, a mesma comunidade.

Nesse formato aberto de re-unir professores/as, a vontade de criar e inovar no coletivo passou pelo pensar teórico (o passado), pelo sentir artístico (o presente), tendo como direcionamento a horizontalidade do diálogo, um mecanismo sustentável de contínua reciclagem para gerar prospectiva futura. O ouvir empático é despertado quando cada um se autorreconhece em quem narra, quando o EU torna-se NÓS e fomenta o senso de coletividade, a vontade de contribuir, de gerar, de criarmos uns com os outros em prol da comunidade em aprendizagem como um todo.

Uma reunião que considere processos de *contração e expansão* (respiração), de *movimentos ritmados* (aquecimento), de *reconhecimento do alimento teórico e do contexto* (nutrição), de *transformação, interiorização e desapego* (secreção), de *tertúlias pedagógicas* (manutenção), de *comunidade narrativa* (crescimento), aproxima-se da geração de uma *comunidade narrativa frutífera, cíclica, vital*.

O Bem Viver e os doze sentidos: a formação de uma comunidade narrativa frutífera

Figura 47 – Dodecaedro universal (argila)

O Bem Viver questiona o conceito eurocêntrico de bem-estar. É uma proposta de luta que enfrenta a colonialidade do poder. Sem minimizar a contribuição indígena, temos de aceitar que as visões andinas e amazônicas não são a única fonte inspiradora do Bem Viver. Em diversos espaços no mundo – e inclusive em círculos da cultura ocidental – há muito tempo têm se levantado diversas vozes que poderiam estar de alguma maneira em sintonia com essa visão, como os ecologistas, as feministas, os cooperativistas, os marxistas e os humanistas (ACOSTA, 2016, p. 34).

Encontramos na definição de Bem Viver proposta por Alberto Acosta (2016) pistas para construir o que estamos desenvolvendo como uma Comunidade Narrativa Frutífera, diversa em espaços e tempos de suas vozes, convergente no compromisso com a harmonia entre o indivíduo consigo, com a sociedade e com o planeta. Alberto Acosta (2016), Clarice Lispector (2014) e Rudolf Steiner (2003a; 2000; 1997) contribuirão conosco na escrita deste círculo. Mesmo que Acosta e Steiner se distingam nos paradigmas que defendem, em alguns sentidos até de forma antagônica (Steiner eurocêntrico e Acosta crítico do eurocentrismo), é possível tecer diálogos entre eles; bem como em qualquer divergência pensante, desde que o diálogo permaneça implicado de pensar crítico e, portanto, capaz de temporalizar o espaço (FREIRE, 2014b).

O Bem Viver (ACOSTA, 2016) enaltece a reciprocidade, a solidariedade, a plurinacionalidade e a interculturalidade. Embasadas nessas qualidades, subdividimos em doze os sentidos que, assim como os sete processos vitais, foram fundamentados por Rudolf Steiner (2003a; 2000; 1997) e propomos como necessários para caracterizar uma comunidade narrativa frutífera. Estruturamos para cada subdivisão um trecho de uma das doze lendas brasileiras na mesma sequência que Clarice Lispector organizou e relacionou com os doze meses do ano: “Em cada mês deste ano contar-vos-ei uma história ingênua no escurinho íntimo da noite. O que nos dará bem-estar e sorrisos” (LISPECTOR, 2014, p. 7). Ao lerem este círculo, perceberão que os trechos narrativos da autora mudam de lugar ao longo das doze partes: nas quatro primeiras estão no meio (comunidade), nas quatro seguintes iniciam (comunidade narrativa) e nas quatro últimas finalizam (comunidade narrativa frutífera).

Quanto à escolha pelo dodecaedro como imagem de abertura desse círculo 39, relaciona-se com a geometria dos cinco sólidos platônicos, em que o fogo é representado pelo tetraedro, o ar pelo octaedro, a água pelo icosaedro, a terra pelo hexaedro (cubo) e o universo pelo dodecaedro (PLATÃO, 2011); portanto, o dodecaedro representa o quinto elemento, o elemento da vida, o sólido que mais se aproxima de uma esfera, como a imagem que inaugurou o círculo 1.

O sentido tátil na formação de comunidade

Por meio do sentido do tato, o ser humano *se relaciona com a forma mais materializada do mundo exterior* (STEINER, 1997, p. 09). O tatear na formação de comunidade é reconhecer o espaço que a contextualiza, sua estrutura, suas possibilidades.

Aconteceu uma coisa que só acontece quando a gente acredita: as mães caíram no chão, transformando-se em onças. Quanto aos curumins, como já não podiam voltar para a terra, ficaram no céu até hoje, transformados em gordas estrelas brilhantes. Mas, quanto a mim, tenho a lhes dizer que as estrelas são mais do que curumins. Estrelas são os olhos de Deus vigiando para que corra tudo bem. Para sempre. E, como se sabe, sempre não acaba nunca. (Trecho da lenda relacionada a janeiro – *Como nasceram as estrelas*; LISPECTOR, 2014, p. 13)

O tato individual reconhece o espaço mensurável e em comum-idade, o espaço imaginativo, suas potencialidades em suas infinitudes. Tatear o espaço físico em busca de um lugar para imaginar coletivamente é procurar outras mãos para entrelaçar e circundar um objetivo comum. Urge a necessidade de outras formas de organização social em que o despertar da criatividade e a consolidação do compromisso com a vida sejam imprescindíveis para superar a aplicação de *procedimentos e receitas caducas* (ACOSTA, 2016, p. 20). No século XXI, resgatar como era viver em comum-idade a partir dos povos ancestrais, não é buscar

receituários, mas reconhecer nosso lar no céu das estrelas incontáveis por meio do sentido do tato interno que identifica a potência macrocós mica do coletivo no microcosmo individual.

O sentido vital na formação de comunidade

Esse sentimento de vida (STEINER, 1997), se considerássemos apenas um indivíduo, seria a ação conjunta de todos os órgãos, que nem notamos por funcionarem de forma autônomos. Reconhecemos o sentido vital quando alguma função do nosso corpo não vai bem e precisamos cuidá-la. "Nós percebemos a nós mesmos com o sentido da vida, da mesma maneira como enxergamos com nossos olhos. Não teríamos noção alguma do nosso processo vital se não possuíssemos esse sentido interno da vida" (STEINER, 1997, p.10). Como um dos doze sentidos, o segundo sentido interno, o sentido da vida para a formação de comunidade, representa o reconhecimento de cada participante como um órgão de um corpo comunitário.

Mas o urubu percebeu a coisa e ficou raivoso:

– Espertinho, não é? Pois agora mesmo é que você vai voar, vou te soltar no ar.

Então o sapo pediu todo manhoso:

– Está vendo aquela pedra e aquele lago? Pelo amor de Deus, deixe eu cair na pedra porque se eu cair no lago eu me afogo!

– Pois é no lago que eu vou te largar, para você morrer!

O sapo, bem feliz, caiu no lago e salvou-se.

Moral da festa? Bem, não houve.

(Trecho da lenda relacionada a fevereiro – *Alvorço de festa no céu*; LISPECTOR, 2014, p. 17)

O sentido de vida enquanto comunidade é assumir *posturas sociobiocêntricas* (ACOSTA, 2016, p. 72) descentralizando o ser humano hierárquico, para incluir horizontalmente os reinos da natureza, como nas “onomatopeias narrativas” em que a pedra, a planta e o animal, na licença poética, expressam-se em língua gregária.

Um sentido cinestésico na formação de comunidade

Esse sentido do movimento se responsabiliza em *perceber que os membros do nosso organismo se movimentam em conjunto* (STEINER, 1997, p. 10). Nesta etapa da formação de comunidade já se identificou o espaço por meio do sentido do tato, já se reconheceu os participantes por meio do sentido da vida, agora o sentido do movimento percebe – assim como a percepção do movimento interno para movimentar um braço ou uma perna (STEINER, 1997) – o quanto cada membro precisa do outro para que um movimento aconteça.

Mas o índio feio mandou rápido sua flecha, em direção do peito varonil do rival, só para assustá-lo. E não é que aconteceu um encantamento milagroso? Aconteceu, sim: o rapaz bonito se transformou num pássaro invisível, mas presente pelo seu canto. E as índias passaram, mesmo sem ver, a ouvir o trinado feliz. (Trecho da lenda relacionada a março – *O pássaro da sorte*; LISPECTOR, 2014, p. 21)

Cada função é igualmente importante e fundamental para o Bem Viver, para sobreviver por meio da *relacionalidade e complementaridade entre todos os seres vivos* (ACOSTA, 2016, p. 74). Para que um movimento interno se externe, a ação é voluntária e em se tratando de comunidade, a ação é interdependente, as vontades individuais convergem em uma potente vontade coletiva.

Um sentido harmônico na formação de uma comunidade

O último sentido relacionado com as questões internas do organismo, que nesta proposta significa a estruturação de comunidade, é o sentido do equilíbrio, em que percebemos "nossa posição no mundo de maneira a sentir-nos dentro dele" (STEINER, 1997, p.11). O sentido do equilíbrio permite perceber que se consegue ficar em pé, reconhece-se em cima, embaixo, à direita, à esquerda. Depois de ter percebido que existe algo para além do meu próprio corpo, pelo sentido do tato, percebo que no meu corpo existem fundamentais órgãos que funcionam de forma autônoma, o que me leva a um sentido da vida. E percebo também que para eu movimentar meus membros preciso de ação voluntária, o que me leva a um sentido do movimento.

Como era 1º de abril, dia de se enganar os outros, Malazarte vendeu falsamente o precioso urubu ao dono da casa para lhe servir de espíão.
 Bem alimentado, Malazarte prosseguiu caminho com a porta debaixo do braço.
 Moral: mais vale uma porta desvalida e esperteza de Malazarte, que uma casa inteira para quem não tem arte. (Trecho da lenda relacionada a abril – *As aventuras de Malazarte*; LISPECTOR, 2014, p. 25)

A comunidade se percebe em pé por meio do sentido do equilíbrio quando descobre o seu propósito comum, capaz de harmonizar instrumentos diversos, desde trompete até cuica, timbres graves e agudos – não ignora os conflitos, apenas não os exacerba (ACOSTA, 2016). São vozes dispersas que se encontram na arte de se comunicar. Então o desencaracolar em um coral de vozes consonantes canta mais forte, canta mais longe, canta sem medo do desencanto que também faz parte do encantar.

Um sentido olfativo na formação de uma comunidade narrativa

Pensativamente estava pescando e esqueceu-se de que o dia estava acabando e que as águas já se amansavam. Foi quando pensou: acho que estou tendo uma ilusão. Porque a morena Yara, de olhos pretos e faiscantes, erguera-se das águas. O Tapuia teve o medo que todo o mundo tem das sereias arriscadas – largou a canoa e correu a abrigar-se na taba.
 Mas de que adiantava fugir, se o feitiço da Flor das Águas já o envolvera todo? Lembrava-se do fascínio de seu cantarolar e sofria de saudade. (Trecho da lenda relacionada a maio – *A perigosa Yara*; LISPECTOR, 2014, p. 27)

A partir do sentido do olfato, *entramos num relacionamento com o mundo exterior* (STEINER, 1997, p.12). Estruturada a comunidade, inicia o processo de transformá-la em

comunidade narrativa, que viabiliza "um ponto de encontro com as cosmovisões indígenas, em que os seres humanos não apenas convivem com a Natureza de maneira harmoniosa, mas formam parte dela e, em última instância, são a Natureza" (ACOSTA, 2016, p. 87). A representação que Acosta (2016) propõe, dos seres humanos como a própria Natureza, identifica-se com um processo narrativo aberto às possibilidades do imaginário, como Salman Rushdie (2010) brilhantemente narra em seu livro *Haroun e o Mar de Histórias* já citado ao longo dessa tese, do qual resgatamos um trechinho que ilustra o *sentido olfativo*: "Haroun já tinha **sentido o cheiro** da infelicidade no ar da noite, um repentino nevoeiro que realmente fedia a tristeza e baixo astral" (RUSHDIE, 2010, p. 35).

Enquanto os quatro sentidos que estruturaram a comunidade relacionavam-se com a vontade, os quatro sentidos que qualificarão uma comunidade como narrativa se concatenam com o sentir (STEINER, 2003a). Cheirar a infelicidade, como ilustrado por Rushdie ao utilizar a sinestesia – recurso estilístico da linguagem poética –, exemplifica o sentido do olfato para além de uma percepção do objeto externo em sua forma tátil, em sua cor visível, ou cheiro característico; mas que considera a percepção relacional entre o mundo interior microcosmo e o externo macrocosmo. A comunidade começa a se fundar como narrativa ao ser uma com a natureza do contexto por meio de uma percepção relacional do sentir.

Um sentido palato na formação de uma comunidade narrativa

Foi assim: os animais das matas até que estavam ocupados e calmos em relação a seus deveres, pois o dever do animal é existir. Mas eis senão quando surgiu no ar um boato que logo se espalhou alvissareiro num diz que diz assanhado. Vinha esse boato trazido pelo canto do sabiá. Como o sabiá, a quanto se sabe, canta pelo mero prazer de cantar, ficaram os bichos em dúvida sobre se era ou não verdade.

E – de repente – começou a chover convite para a tal festança. Quem convidava não dizia quem era, mas todos desconfiaram que a ideia vinha da rainha das selvas brasileiras, a onça, mandachuva que era. (Trecho da lenda relacionada a junho – *Uma festança na floresta*; LISPECTOR, 2014, p. 30-31)

Essa percepção relacional do sentir que se iniciou a partir do sentido do olfato, intensifica-se com o sentido do paladar, caracterizando que, para além do existir como apenas um dever, é preciso saborear o tempo presente, assim *o exterior já vai sendo bastante interiorizado* (STEINER, 1997, p. 12). Enquanto formação de comunidade narrativa, o sentido do olfato direcionou para o caminho até a fogueira, o sentido do paladar percebeu e apresentou o *tempo circular* (MUNDUKURU, 2005, p.18). Daniel Munduruku, por meio do seu livro *Tempos de História* (2005), traz o tempo circular, que se distingue do tempo dos relógios e da produção, como a representação imagética *que habita a mente e o coração dos povos indígenas, povos nativos, que constroem sua História vivendo o momento, o presente* (MUNDUKURU, 2005, p.18).

Portanto, a partir deste sexto sentido, na metade do caminho dos doze, o tempo presente, circular e imensurável se apresenta como um presente a ser aberto e “degustado” entre os que deram, os que receberam, entre todo o contexto que de alguma forma compõe o momento – *uma festança na floresta* (LISPECTOR, 2014).

Um sentido visual na formação de uma comunidade narrativa

Começo por descrevê-lo, é feio que nem o Tinhoso e peludo que nem um urso, mas pequeno. Já se viram dentes verdes? Pois o Curupira tem. Sem falar nas orelhas agudas. Ele não é caranguejo, porém seus pés são virados para trás, como se ele fosse andar de marcha a ré. Ninguém nunca sabe onde ele está. Fugindo sempre? Talvez. E de repente surge em assustadora aparição. Quando vai embora não deixa rastro na terra. Só se ouve um sussurro na mata – podem estar certos: é ele. (Trecho da lenda relacionada a julho – *Curupira, o danadinho*; LISPECTOR, 2014, p. 34)

O sentido da visão, no círculo de partilha da comunidade narrativa, olha para dentro, para o centro, para o outro, uma conexão entreolhares no horizonte comunitário. A potência desse sentido fica mais “visível” quando imaginamos uma dança circular em que todos estão voltados para dentro e depois repetem os mesmos passos, girando o corpo para fora da roda. Ao realizar a dança voltados para dentro, percebe-se o movimento das outras pessoas e aprende-se com elas. Ao estar voltado para fora, a concentração se perde, junto com o conforto e a segurança de pertencer a um grupo (FRANCES; BRYANT-JEFFERIES, 2004).

"Somos indivíduos dentro de uma unidade. Sozinhos, podemos perder o passo: quando nos voltamos novamente para o grupo, nossa energia e direção ficam mais claras" (FRANCES; BRYANT-JEFFERIES, 2004, p. 70). Ainda nesta imagem da dança circular, quanto mais esses passos sejam realizados voltados para fogueira de nossa comunidade narrativa, eles se incorporam de tal forma que nossos pés os movimentam como um hábito adquirido. Conseguimos realizá-los mesmo que estejamos voltados para fora, desde que o círculo permaneça entrelaçado pelos fios das histórias. Aprendemos, com o danadinho Curupira, a andar para frente sem perder de “vista” as pegadas que nos levarão de volta ao passo de partida.

Um sentido calórico na formação de uma comunidade narrativa

Aconteceu um pequeno milagre: cada vez que a vela abençoada pingava cera no chão, milhares de velinhas iam aparecendo para iluminar a noite. Com esse grande auxílio, o Negrinho encontrou os cavalos. E cansado adormeceu. O homem ruim tinha raiva até do sono do Negrinho e mandou um outro escravo dar chicotadas no garoto e colocá-lo junto de um formigueiro, só para chatear o menino. Depois o patrão quis ver o moleque que devia estar todo roído de formigas. Mas junto do formigueiro estava Negrinho perfeitamente sadio, com o baio e a tropilha. Espantado o homem ruim, mais espantado ficou, porque viu junto do escravinho a Nossa Senhora protegendo o Negrinho. (Trecho da lenda relacionada a agosto – *O Negrinho do pastoreio*; LISPECTOR, 2014, p. 40)

No sentido do calor *vivenciamos intensamente o interior do objeto percebido* (STEINER, 1997, p. 13). Na formação da comunidade narrativa, a percepção relacional começou com o sentido olfativo que indicou o caminho para a fogueira, seguiu com o sentido do paladar para o tempo circular, dançou com o sentido da visão entrelaçando histórias e agora, por meio do sentido do calor, funde-se com/na própria fogueira narrativa. É um processo em que a comunidade narrativa primeiro percebe o calor do fogo anímico, relaciona-se com ele e depois se flexibiliza com ele, para irradiar a partir dele, como as milhares de velinhas que iluminam noites e encorajam coraçõezinhos.

Um sentido auditivo na formação de uma comunidade narrativa

Em uma perspectiva individual, o sentido da visão proporciona a imagem da superfície de um determinado objeto, e o sentido da audição revela o que soa dentro dele (STEINER, 1997). Já na perspectiva de uma comunidade narrativa, a partir do sentido da audição, a percepção do mundo externo refina-se ao ponto de iniciar a capacitação de uma ação efetiva, comprometida com a vida, frutífera. Neste processo, a lógica do "tradicional conceito de desenvolvimento e progresso, entendidos como a acumulação ilimitada e permanente de riquezas" (ACOSTA, 2016, p. 96) em detrimento de tudo e todos que possam impedir ou dificultar tal acumulação, se enfraquece para fortalecer a lógica plural "que surge das comunidades indígenas, sem negar as vantagens tecnológicas do mundo moderno nem as contribuições de outras culturas e saberes que questionam distintos pressupostos da Modernidade" (ACOSTA, 2016, p. 87).

Recuperar os saberes e as culturas de diferentes povos e por meio das narrativas individuais e coletivas é praticar o sentido da audição, para que as flores abertas pela comunidade narrativa, em busca dos aspirados frutos, fecundem-se pelos ventos, insetos, pássaros diversos, pelos meio-bichos e meio-gentes...

Tenho tanto medo é do... Saci-Pererê! Mas que alívio em já ter confessado. E que vergonha. Só não juro que o Saci existe porque não se deve ficar jurando à toa, por aí. Você é provavelmente de cidade e não me acredita. Mas que nas matas tem saci, lá isso tem. E eu garanto essa verdade que até parece mentira, garanto – porque já vi esse meio-gente e meio-bicho. (Trecho da lenda relacionada a setembro – *Do que eu tenho medo*; LISPECTOR, 2014, p. 42-43)

Um sentido comunicativo na formação de uma comunidade narrativa

O sentido da palavra "em suas exteriorizações vibra em conjunto com uma atividade do conhecimento" (STEINER, 2003a, p. 105), torna-se a própria semente revestida pelo fruto suculento das narrativas. Nesta imagem, cada integrante da comunidade trilhou um caminho distinto, mas coincidiram no destino ígneo, carregando em suas mãos um fruto específico

colhido nessa trajetória. Dispostos no círculo, iniciaram a partilha desses frutos carregadinhos de história, que, no tempo circular do presente, foram sendo degustados, restando nas mãos as sementes sentidas e ressignificadas pela linguagem. As sementes/palavras ativadas pelos saberes e culturas agora estão prontinhas à espera de serem semeadas.

No tempo de nossa tatatatataravó, simplesmente as árvores cresciam lindas mas sem dar frutas. Além do mais, não havia boas raízes para um repasto bom. Como se pode imaginar, a fome grassava entre os bichos.

Aí, como quem não quer nada, espalhou-se um boato: na floresta amazônica crescia uma árvore especial. Árvore com dom de encantamento.

– Dá fruta? – perguntavam-se os bichos. A resposta veio da arara tagarela: dava fruta gostosa.

Havia, porém, um “mas”. Para colher a fruta era preciso conhecer antes o seu nome... (Trecho da lenda relacionada a outubro – *A fruta sem nome*; LISPECTOR, 2014, p.46)

Um sentido pensativo na formação de uma comunidade narrativa

Enquanto a *vontade* impulsionou a estruturação da comunidade e o *sentir* alimentou a alma narrativa, o *pensar* vivo elaborado em grupo vai identificando a correspondência entre as sementes geradas pelas narrativas e os solos férteis à sua semeadura. Especificamente, o sentido do pensar em uma relação comunicativa unifica representações mentais individuais em busca de um sentido coletivo cocriado, sem exclusões.

Em proporções muito maiores, mas derivadas de sementes semelhantes, Acosta (2016) nos inspira ao afirmar a construção de cidadanias coletivas por meio da prática de interculturalidade, das liberdades e das oportunidades como *um caminho de democracia continuada* (ACOSTA, 2016, p. 148). Na proposta dessa tese, a partir do sentido do pensar, a comunidade narrativa frutífera, que se fez nascente pela partilha das narrativas em roda, conflui suas águas com muitos e diversos afluentes que se convergem em caudalosos e correntes rios em direção ao oceano de imensidão indistintamente azul.

Os Maués dizem que no tempo mais antigo do mundo só havia pessoas e nem um animal. Um belo dia a tribo dos Maués planejou fazer uma festa...

...Sem falar que uma índia tornou-se capivara, outra gafanhoto, outros sapos, borboletas e grilos. Uma velha que estava ralando guaraná, quando viu a coisa ficar feia, fugiu com a cuia e pedra de ralar e o guaraná. Mas não houve apelação: a cuia lascou-se e virou casco de jabuti, enquanto o guaraná passou a ser o seu coração. E esta é a origem dos bichos do mar e da terra, acreditem ou não. (Trechos da lenda relacionada a novembro – *Como apareceram os bichos*; LISPECTOR, 2014, p. 50 e 53)

Um sentido de EU em NÓS na formação de uma comunidade narrativa

O sentido do eu possibilita perceber o outro eu no outro ser, para além do próprio, *tal como a percepção das cores no sentido da visão e a do som no sentido da audição* (STENER, 2003a, p.100). Seria como um reencontro entre os seres humanos enquanto indivíduos e comunidades e todos com a Natureza, como afirma Acosta (2016, p. 141), "entendendo que todos

os seres humanos formam parte da Natureza e que, no final das contas, somos Natureza. *Ubuntu* – “eu sou porque nós somos” – filosofia africana” (ACOSTA, 2016).

Na figura 41 do círculo 35, fotografei um *poemobile* que fiz em uma reunião virtual com participantes do GEPPAIE. Nele escrevi três palavras: RECEIO, CORAGEM e UBUNTU. É curioso pensar o quanto elas ressignificam uma à outra nesse processo de fundamentar uma comunidade narrativa frutífera.

Receio é uma percepção que nos acompanha quando nos deparamos com o novo, que em nosso contexto se configura como o início de uma formação de comunidade.

Coragem é um sentimento que permeia o processo de narrativa, tanto para aqueles que narram, quanto para os que, ao escutarem ativos, permitem se envolver com a matéria-prima narrada; portanto, a coragem possibilita a formação de uma comunidade narrativa.

E por fim *Ubuntu*, quando atingimos a sensação de pertencimento àquela comunidade narrativa suficiente para que eu só me institua como EU quando me coloco no NÓS, desvelando propósitos, potencializando ações, para então semear solos outros... E quando retornar à nascente cristalina feito peixes pulando no ar na piracema, ou por terra seguindo as pegadas do Curupira ao círculo ígneo, levaremos à comunidade narrativa novos frutos colhidos no caminho.

Era de tardinha e ainda não se via a estrela-guia. Por enquanto a alegria serena de um nascimento – que sempre renova o mundo e o faz começar pela primeira vez – por enquanto a alegria suave pertencia apenas a uma pequena família humilde...

...O destino da criança era nascer.

Ouvia-se, como se fosse no meio da noite calada, aquela música de ar que cada um de nós já ouviu e de que é feito o silêncio. Era extremamente doce sem melodia, mas feita de sons que queriam se organizar em melodia. Flutuante, ininterrupta. Os sons como quinze mil estrelas. A pequena família captava a mais primária vibração do ar – como se o silêncio falasse.

(Trecho da lenda destinada a dezembro – *Uma lenda verdadeira*; LISPECTOR, 2014, p. 55-56)

Os sete princípios dialógicos como a pluralização da partilha narrativa

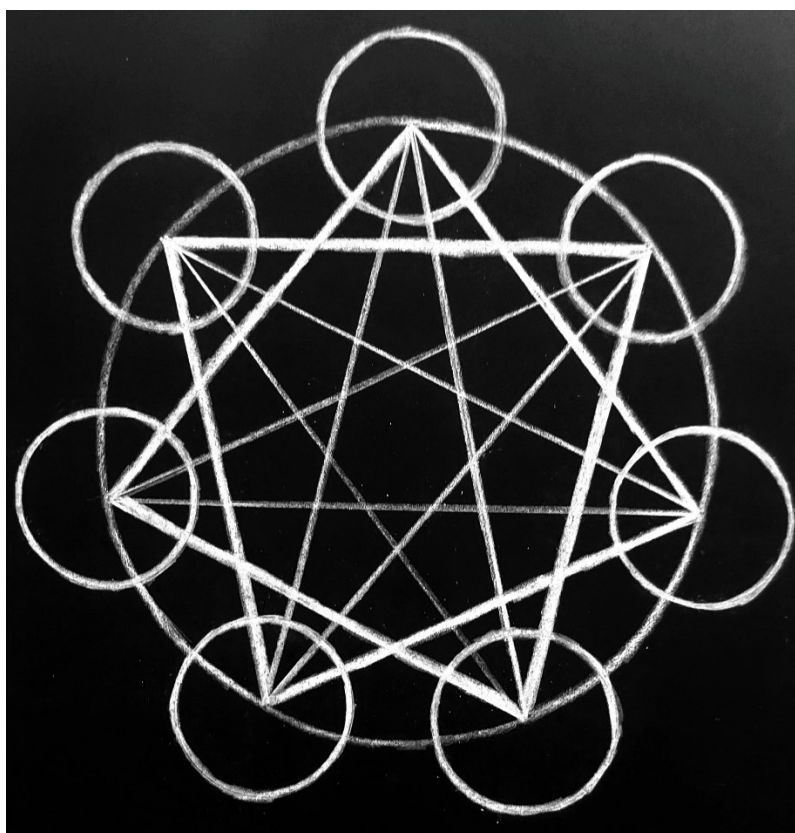


Figura 48 – Círculo plural (compasso, régua, A4 180 g/m² preto, lápis branco)

Ao buscar sete significâncias para a partilha narrativa, associamo-la com os sete princípios de Aprendizagem Dialógica relacionados com a formação de Comunidade de Aprendizagem na escola, proposta pelo Centro Especial de Pesquisa em Teorias e Práticas Superadoras da Desigualdade (CREA), da Universidade de Barcelona. O primeiro contato que tivemos com o conceito de Comunidade de Aprendizagem, no desenvolvimento desta tese, foi durante o doutorado-sanduiche na Universidade de Lisboa, em que os dois grupos de pesquisa frequentados discutiam essa temática, conforme descrito nos círculos 34 e 35.

Uma das principais causas pelas quais as escolas da atualidade não estão respondendo às necessidades reais dos estudantes e aos desafios da Sociedade da Informação é, precisamente, o fato de que muitas das práticas e estratégias utilizadas não são baseadas em evidências e conhecimentos científicos. Embora possa parecer paradoxal, a grande maioria das ações e reformas não são certificadas por teorias e ações reconhecidas como eficazes e equitativas (CREA, 2016, p. 08)⁷.

Para além de ideias bem-intencionadas, pretendemos balizar a partilha narrativa de práticas pedagógicas nas reuniões docentes a partir do conhecimento acumulado pela

⁷ Este caderno é uma adaptação feita a partir do material de formação produzido pelo CREA, Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades da Universidade de Barcelona. Disponível em: www.comunidadeaprendizagem.com

comunidade científica e nas tradições culturais – estas identificadas no círculo 39. O projeto de Comunidade de Aprendizagem surgiu em Barcelona na Espanha em 1978 e no Brasil a partir de 2013, por meio da parceria de dois grupos de investigação, o CREA – Centro de investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades da Universidade de Barcelona e o NIASE – Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa da Universidade Federal de São Carlos.

A primeira Comunidade de Aprendizagem foi a Escola de Jovens e Adultos de Verneda, localizada no distrito de Sant Martí, em Barcelona, Espanha. Foi criada em 1978, quando os moradores de Verneda, impulsionados por Ramón Flecha e Jesús Gómez, organizaram uma escola com o objetivo de fazer a educação chegar a todos do bairro, tornando-se acessível também aos adultos (CREA, 2016, p. 06).

A primeira parceria foi feita com a Secretaria Municipal de Educação, da cidade do Rio de Janeiro, em 2013, quando foi implementado o projeto Comunidade de Aprendizagem em três escolas de Ensino Fundamental II, chamados Ginásios Cariocas. Após terem conhecido as bases teóricas do projeto e decidirem por se transformarem em Comunidades de Aprendizagem, as escolas convidaram a comunidade a sonhar a escola e efetivamente participar de suas decisões (CREA, 2016, p. 15).

As principais evidências científicas que aportam o desenvolvimento de Comunidades de Aprendizagem estão relacionadas à pesquisa INCLUD-ED⁸ que identifica práticas que aumentam o desempenho acadêmico de estudantes e melhoram a convivência e as atitudes solidárias em todas as escolas analisadas. Concluiu-se que "práticas que geram aprendizagem devem ter duas características principais: trabalho com grupos heterogêneos e participação educativa da comunidade" (CREA, 2016, p. 11). Neste contexto de Comunidade de Aprendizagem, as ações são baseadas nos princípios de Aprendizagem Dialógica, e com eles relacionamos a partilha narrativa de práticas pedagógicas em reuniões docentes como uma comunidade narrativa frutífera. Os sete princípios são: *diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças* (CREA, 2016, p. 19).

Diálogo igualitário

...o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2014b, p. 109).

⁸ O projeto INCLUD-ED, entre 2006 e 2011, analisou estratégias educativas que contribuem para superar as desigualdades e promover a coesão social, bem como aquelas que geram exclusão social. Foram revisadas as principais teorias e contribuições científicas do mundo sobre esse tema, as reformas educacionais feitas nos países membros da União Europeia e as práticas adotadas em escolas que, apesar de se encontrarem em contextos desfavoráveis e enfrentarem muitas dificuldades, obtiveram êxito educativo tanto nos resultados escolares quanto na coesão social. Foram realizados 22 estudos de casos específicos e 6 estudos de casos longitudinais, acompanhando a evolução das escolas ao longo de quatro anos. Cinco grupos vulneráveis foram definidos como foco central: pessoas com deficiência, minorias culturais, imigrantes, jovens e mulheres. Além disso, destacaram-se quatro áreas relacionadas com a exclusão social: habitação, emprego, saúde e política.

A partir da definição de diálogo de Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido* e diante do que desenvolvemos na tese até aqui, principalmente por meio das contribuições das professoras gestoras – *Reunião, Partilha, Formação e Narrativa* –, é possível afirmar que uma forma de viabilizar o diálogo igualitário nas reuniões docentes é o interesse da equipe gestora em praticá-lo. Se o princípio do diálogo igualitário (FREIRE, 2014b) considera que as contribuições de todos os participantes são igualmente potentes e formativas, possibilitar espaço e tempo de partilha narrativa dentro das reuniões docentes como ação coletiva de formação continuada, exemplifica uma ação comunicativa (HABERMAS, 2001).

A Ação Comunicativa, conceito proposto por Habermas (2001) e que é uma das referências teóricas da Comunidade de Aprendizagem ao se opor ao caráter estratégico de alcançar fins previamente definidos, constitui-se na interação comunicativa, uma vez que se busca um entendimento entre si sobre algo no mundo. Portanto, propor uma partilha narrativa como uma ação comunicativa potencializa uma coordenação combinada dos planos de ação individuais a partir de uma ação comunicativa coletiva.

Uma vez promovida essa clareira narrativa, é preciso sustentá-la durante um período, ainda que *esteja silencioso e ser paciente com sua ocupação gradual* (CREA, 2016, p. 23).

Inteligência cultural

Ramón Flecha (1997), que iniciou o processo de Comunidade de Aprendizagem na escola, conceitua a inteligência cultural como plural ao se relacionar com as interações humanas, abrindo espaço para a inteligência acadêmica, a inteligência prática e a inteligência comunicativa. Vygotsky contribui com o conceito plural de inteligência ao afirmar que toda aprendizagem acontece em um primeiro momento no plano social e é, posteriormente, apropriada pelo sujeito no plano individual (VYGOTSKY, 1998). Assim como a intersubjetividade social possibilita a aquisição da linguagem das crianças descobrindo o mundo, a interação social dialógica em um processo de reunião também atua na formação de identidade intrassubjetiva (CREA, 2016).

A partilha narrativa, como comunidade narrativa frutífera definida no círculo 39, já é um convite à interação respeitando essas diferentes inteligências: acadêmica, prática e comunicativa. É uma possibilidade de aprender a se comunicar em um ambiente específico, com aqueles participantes específicos e suas respectivas inteligências culturais, para se habilitar a pluralizar ainda mais essa inteligência cultural em prol de uma educação que se comunica comunitária e se capacita à transformação.

Transformação

Ao considerar um diálogo igualitário em que a inteligência cultural é valorizada, a transformação deixa de ser uma escolha para ser uma consequência inata (CREA, 2016). "A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo" (FREIRE, 2014b, p. 108).

Quando um relato se torna narrativa e é partilhado, como já discutimos nos círculos 21 e 37, seu caráter transformador se revela como um agente de mudança, que ao invés de se ajustar ao contexto, reconhece-o e o inspira a mudar. Escutar como ação reflexiva as práticas pedagógicas narradas por outros/as professores/as, independentemente de serem histórias de sucesso ou insucesso, simplesmente por serem contadas com palavras reais, já é uma potente inspiração de mudança. "Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo" (FREIRE, 2014b, p. 107).

Dimensão instrumental

Como princípio de uma Aprendizagem Dialógica entende-se a dimensão instrumental como competência e esforço, que aguça a curiosidade epistemológica (STEINER, 2014a) e que habilita os participantes do diálogo a transformar a própria vida e a da comunidade correspondente, superando desigualdades sociais e educativas (CREA, 2016). Em se tratando de partilha narrativa, a dimensão instrumental se caracteriza pela *arte da fala* (LIMA, 2017), em que se busca um equilíbrio entre a fala intelectualizada que contrai a intencionalidade, e a fala emocionada que a faz evaporar.

O começo da linguagem reside em algo semelhante ao canto. A força do pensamento se transformava na força audível do som falado. O ritmo interior da Natureza ressoava dos lábios das mulheres "sábias". Os homens se reuniam em torno dessas mulheres e sentiam, em suas frases cantadas, as manifestações de potências superiores (STEINER, 1994, p. 50).

Uma fala de intencionalidade transformadora resgata, aprofunda e cultiva o verbo como um regente da ação, pulsando as orações em sílabas rítmicas e cíclicas com a natureza fonética das letras e suas combinações entre vogais e consoantes (LIMA, 2017). Assim como nos referimos no círculo 38 a processos vitais para estruturar uma reunião docente, em que a respiração e o aquecimento da circulação preparavam ritmicamente os/as professores/as para um diálogo "oxigenado", pensar a fala como um ritmo personalizado de assonâncias (vogais) e aliterações (consoantes) (LIMA, 2017) nos torna uno com a Natureza.

Estamos numa floresta, ao lado de uma árvore majestosa. O sol acaba de surgir no Oriente. Estende-se majestosa sombra sob a árvore, semelhante a uma palmeira, em redor da qual estão afastadas as outras árvores. Com a face dirigida à nascente,

enlevada, sobre um assento feito de certos produtos naturais raros e de vegetais, está sentada a sacerdotisa. Lentamente, numa série de ritmos, fluem de seus lábios alguns sons estranhos, que se repetem sempre. Em círculo senta-se ao seu redor um certo número de homens e mulheres com expressão de sonho, aspirando vida interior dos sons que ouvem (STEINER, 1994, p. 50).

Assim como a mãe cantarola canções ao bebê recém-nascido, sem autojulgamento quanto a afinação, tom, melodia e ritmo, e vai amadurecendo seu cantar em histórias que narra ao seu filho antes de adormecer, ensinando-o, artisticamente, a falar e a pensar, uma partilha narrativa seria como externar parte de um percurso biográfico em retribuição à Mãe Natureza, que também vai amadurecendo conforme se narra. Não há uma fórmula de como narrar na dimensão instrumental da fala, mas há uma condição: fazer da palavra um compromisso com a autêntica revelação transformadora do mundo ao estar uno com o ritmo da Natureza cíclica.

Criação de sentido

Neste quinto princípio em que se busca uma aprendizagem que respeita as individualidades, reconhece as necessidades e cria sentido na própria prática dialógica (CREA, 2016), há uma relação direta com o que apresentamos no círculo 39 para a formação de uma comunidade narrativa frutífera vinculada aos doze sentidos. A partir dos sentidos, sequencialmente formou-se comunidade, revelou-se narrativa, e capacitou-se frutífera ao criar sentidos coletivos de semeadura na partilha de conhecimentos socialmente significativos. "A criação de sentido é aquela onde o diálogo e a interação são as ferramentas de mediação que possibilitam que as diferenças coexistam ao mesmo tempo em que todos alcançam os mesmos níveis de excelência acadêmica" (CREA, 2016, p. 29).

Solidariedade

Neste princípio cria-se situações de Aprendizagem Dialógica em que se vivenciam *relações horizontais, de igualdade, equilibradas e justas* (CREA, 2016, p. 30), não como um discurso "moralínico" impositivo, mas como prática necessária a partir de um consenso mútuo, colaborativo. Jerome Bruner (1997a; 1997b; 1991) nos ajudou a enraizar a narrativa na rosácea IV e agora retorna para discutir o princípio da solidariedade na educação, ao questionar a complexidade de se "adequar uma cultura às necessidades de seus membros e de adequar seus membros às necessidades da cultura" (BRUNER, 1997a, p. 46).

Ao pensarmos em uma Comunidade de Aprendizagem ou uma comunidade narrativa frutífera, o princípio da solidariedade está imbricado no processo de uma comunidade em interação, em que os participantes "se ajudam a aprender, cada qual de acordo com suas habilidades" (BRUNER, 1997a, p. 29). A solidariedade dos encontros em roda comunitários,

independentes dos adjetivos que possam ser atribuídos às comunidades, desocupa o lugar assistencialista e hierárquico e nutre de entusiasmo quem narra e quem escuta, pois cada um se reconhece flexível na posição ora de mestre ora de aprendiz, nunca sozinho, sempre possível.

Essa dinâmica flexível de uma aprendizagem dialogicamente solidária, entusiasmo para que novas trilhas sejam traçadas e revelem na mata fechada outras clareiras docentes sedentas por partilhar narrativas.

Igualdade de diferenças

Este último princípio defende que "todas as pessoas têm o mesmo direito de ser e de viver de forma diferente e, ao mesmo tempo, ser tratadas com respeito e dignidade" (CREA, 2016, p. 33). Não se trata de impor uma cultura em detrimento da outra, uma localização geográfica em comparativo a outra, uma aparência física, uma classe social, um sotaque... não se trata de classificação e nem de rótulos. Trata-se da intersubjetividade da audição, da palavra, do pensamento e do EU *Ubuntu: eu sou porque nós somos* (ACOSTA, 2016, p. 14).

Fala-se em construir sociedades sustentadas na harmonia das relações dos seres humanos com a Natureza, do ser humano consigo mesmo e dos seres humanos com outros seres humanos. Isso não implica a visão milenarista de um paraíso harmônico. Este processo não exclui lutas sociais: lutas que são múltiplas e diversas, como são múltiplas e diversas as formas de exploração, dominação e exclusão provocadas pelo capitalismo. Estas lutas, porém, não se esgotam na luta de classes.

Há que enfrentar as sociedades patriarcais, as sociedades racistas e as sociedades com enormes e crescentes conflito intergeracionais – para mencionar alguns desdobramentos dos conflitos do capitalismo (ACOSTA, 2016, p. 155).

Alberto Acosta (2016) ao sintetizar o Bem Viver como uma oportunidade de imaginar outros mundos, defende a igualdade das diferenças sem escrever um conto de fadas num *paraíso harmônico*, nem um artigo de jornal sensacionalista e fatalista. Narra-nos sobre as duas margens do caminho: de um lado o passado em que o conceito vem de um saber ancestral, do outro, o futuro propondo um conceito moderno, idealizado. Nesse trilhar pela alameda, a contribuição do Bem Viver está na "construção coletiva de pontes entre os conhecimentos ancestrais e modernos, assumindo, a todo instante, que a construção de conhecimento é fruto de um processo social" (ACOSTA, 2016, p. 239) por meio da criação de possibilidades de diálogo no presente da presença presente, como nos ensina o povo Mundukuru (2005).

Na partilha narrativa em uma reunião docente, além de se reconhecer, de se inspirar, de se rever também se aprende e reaprende a ouvir e narrar as práticas pedagógicas do outro e a própria, no tempo circular do presente.

41

Rosa dos ventos: a interpretação humana do sopro da natureza

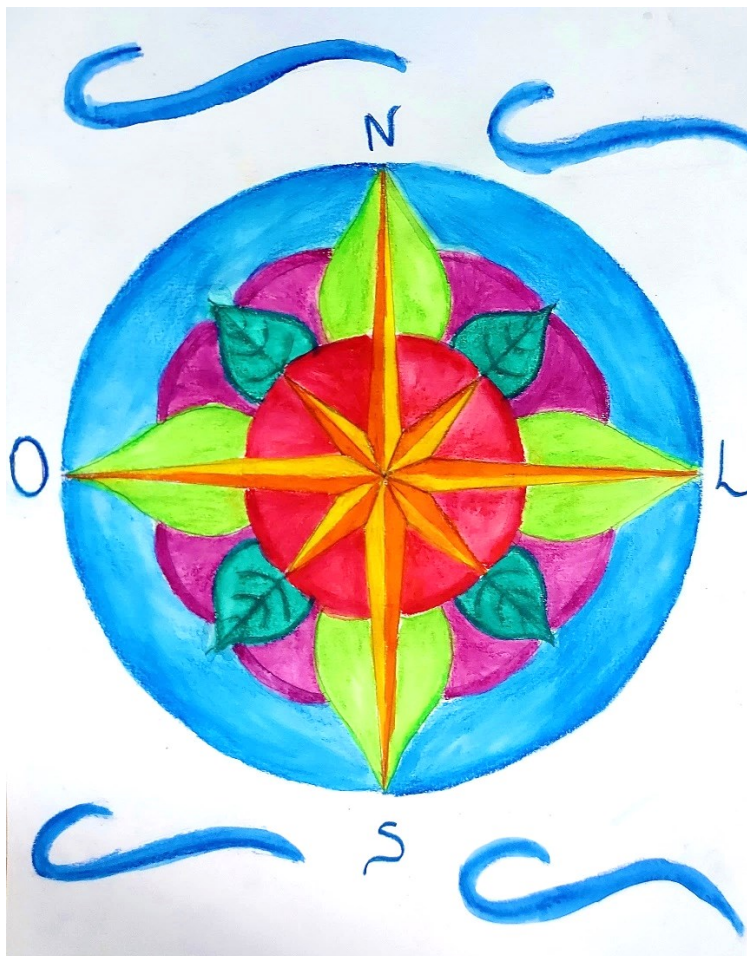


Figura 49 – Vento de rosas (compasso, régua, lápis aquarelado)

Entre rosas e rosáceas geométricas.

Das rosas...

o aroma, a diversidade, a imprevisibilidade.

Da geometria...

a observação, a concentração, a criatividade.

Das rosas contemplação!

Da geometria revelação!

Contemplar para revelar, revelar para possibilitar.

DCT

Ao longo desta tese, os desenhos geométricos e as demais práticas artísticas tentaram compor junto com a escrita acadêmica um diálogo entre a arte e a ciência, tendo como sábia mestre inspiradora a Natureza. O/a artista e o/a cientista tentam descrevê-la, porém com

"enfoques marcadamente diversos: o artista se interessa em interpretar o mundo visível; o cientista, em explicar como e por que age a natureza" (ATALAY, 2007, p. 117). Propomos uma reflexão teórica científica e artística que, por meio de uma possível narrativa dialógica em comunidade *sociobiocêntrica* (ACOSTA, 2016), contemple, interprete, analise e revele.

Voltamos assim o olhar para fora, e sentimos a natureza imensamente aparentada conosco. Assim pensamos e vemos o mundo dos pensamentos nas aves que voam. E assim nos lembramos, assim temos uma memória, e vemos o mundo das imagens de recordação que vivem em nós nas borboletas cintilantes que esvoaçam na luz solar. Sim, o ser humano é um microcosmo e contém os mistérios do grande mundo lá de fora. E, de fato, aquilo que contemplamos por dentro – nossos pensamentos, nossos sentimentos, nosso querer, nossas imagens de recordação – quando olhamos isso tudo pelo outro lado, por fora, de maneira macrocômica, então nós de certo modo o reconhecemos no reino da natureza (STEINER, 2009a, p. 30).

Trouxemos a imagem da Rosa dos Ventos, que aponta para os quatro cantos do mundo, em referência ao diverso sentido que nossa tese possa alcançar, dependendo do sopro de quem a encontre e caminhe circulante entre nossas rosas-rosáceas. Orientadas por um princípio sociobiocêntrico, como nos ensina Alberto Acosta (2016), tudo importa no todo: a pedra, a planta, o animal e o ser humano. Tudo comporta o ser humano em seu microcosmo que espelha o macrocosmo, como nos indica Rudolf Steiner (2009a) nos princípios antroposóficos.

Na confluência da arte com a ciência, discutida por Bulent Atalay (2007), a Rosa dos Ventos também é uma representação imagética desse entroncamento, ao ser um símbolo científico universal com seus pontos cardeais e ao mesmo tempo ser designada, artisticamente, utilizando rosa e ventos. Ao fazer referência e reverência à Natureza, possibilita-se uma interpretação contemplativa de uma representação científica que derivou de um processo analítico e revelou-se universal e atemporal. O ser humano ao narrar contempla, interpreta, analisa e revela o seu microcosmo ao permeá-lo no macrocosmo sociobiocêntrico, partilha suas rosas e seus ventos. O que contemplamos? Como interpretamos? Por que analisamos? Para que revelamos?

Contemplação estival – lua crescente

No Norte de nossa Rosa dos Ventos, a **narrativa** em sua forma bruta é uma arte milenar que contempla e organiza a experiência humana como a harmonia musical que movimentava as artes estáticas em artes dinâmicas: uma pintura circula em uma narrativa poética, uma escultura dança em uma narrativa corporal, e uma arquitetura anima em uma narrativa de roda. "Também com os professores, nas escolas, e entre pesquisadores no meio científico, a experiência da Roda pode propiciar a troca de experiências e a socialização dos conhecimentos" (WARSCHAUER, 1993, p. 228-229); e a lua vai crescente refletindo a luz solar da contemplação macrocômica.

Interpretação outonal – lua cheia

No Leste de nossa Rosa dos Ventos, a **narrativa de práticas pedagógicas** possibilita interpretar as vivências em sala de aula, em que alguns dias são de rosas, outros, de ventanias; mas todas podem se traduzir em experiências ao serem contadas, exercitando a interpretação delas. *O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica* (FREIRE, 2014a, p. 40). E então a lua, que está cheia de luz refletida, vai em busca de sua face oculta, reconhecendo e interpretando cada cantinho.

Análise invernal – lua minguante

No Sul de nossa Rosa dos Ventos, a **narrativa de práticas pedagógicas como ação participativa e artística** identifica que, com o outro, a análise do fazer próprio pertence ao todo, ou seja, para analisar o que interpretamos de nossa prática, o entorno precisa participar: autores, críticos, colegas, espaços e tempos; e a arte social se elucida. *Trata-se de impulsionar uma vida em harmonia dos indivíduos em comunidade como parte da Natureza* (ACOSTA, 2016, p. 83). Nascemos do todo, do ventre de uma mãe solar; enquanto pequeninos, permanecemos unos com a mãe natureza, e ao crescermos, descobrindo os conceitos, vamos nos constituindo indivíduos. Agora é preciso querer viver em comunidade e então participar novamente do todo, com todas as diversidades que só um processo artístico tem a capacidade de harmonizar; como uma orquestra sinfônica com diversos instrumentos, como um compasso binário de uma dança circular, como uma narrativa em uma reunião docente com espaço e tempo para um círculo de cultura. Conforme a luz refletida vai minguando, a face da lua vai se revelando.

Revelação primaveril – lua nova

No Oeste de nossa Rosa dos Ventos crepuscular a **narrativa de práticas pedagógicas como ação participativa e artística de formação continuada** apresenta a arte social do narrar circular como formativa, constitutiva; capaz de reunir o corpo docente ao redor do fogo (literal ou metafórico), atraído pelo calor do pertencer, do sentido. Para a combustão acontecer, um combustível e um comburente precisam estar presentes. O combustível é a rosa, a história, a experiência da prática pedagógica; o comburente é o vento, o oxigênio, o sopro da professora que ao narrar acende a chama. A narrativa, portanto, possibilita que a combustão aconteça e faça da formação um processo contínuo enquanto o fogo queimar e o alimento anímico for compartilhado, na simetria e na assimetria da arte social.

Assim como a simetria consegue produzir uma sensação de harmonia, equilíbrio e proporção, também o excesso de simetria em certos contextos, como uma fileira interminável de casas geminadas ou estátuas idênticas, pode ter impacto emocional

negativo. De modo análogo, a assimetria é capaz de gerar sensação de dissonância e falta de proporcionalidade. Mas em alguns casos, como no formato de um ovo (diferentemente de uma esfera lisa), ela gera uma reação emocional positiva, uma sensação de alívio, liberdade e mistério (ATALAY, 2007, p. 39).

O que contemplamos? A experiência humana. Como a interpretamos? Vivenciando o presente da experiência. Por que a analisamos? Porque precisamos reconhecer o macro em nosso microcosmo e encontrar sentido em se viver. Para que revelá-la? Para manter a roda girando, para perpetuar as gerações, para provocar atualizações. Rosas-rosáceas espalhadas ao vento em uma primavera pedagógica, com perspectiva de verões, outonos e invernos; mas sempre ciclos em que a potência de renascimento possa existir, esperar e nutrir.

42

A conclusão vem sempre acompanhada de uma reticência...

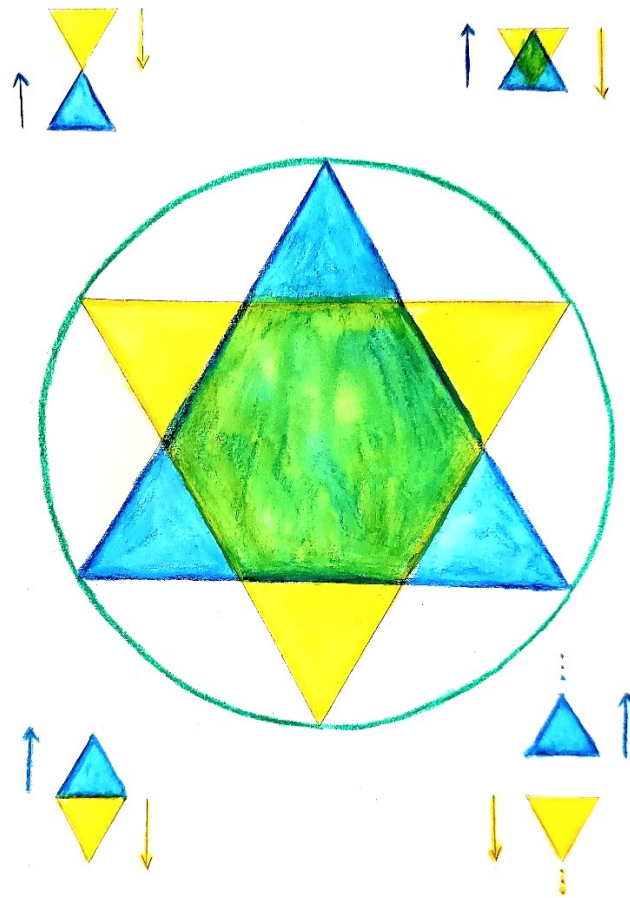


Figura 50 – Encontros e reticências (compasso, régua e lápis aquarelado)

Neste círculo que fecha nossa rosácea V, utilizaremos como referência principal um livro de Rudolf Steiner: *A questão pedagógica como questão social* (STEINER, 2009b), acreditando que as questões pedagógicas sempre são questões sociais, e que as perguntas formuladas, reformuladas, visitadas e revisitadas nos capacitam a caminhar na jornada. Muitas delas nos acompanharam no desenvolvimento dessa tese, algumas se aproximaram de possíveis respostas, outras provocaram novas, outras continuam a nos indagar. Todas foram compartilhadas com vocês, leitoras e leitores, como sementes de uma comunidade narrativa em busca de frutificação futura. Vamos resgatar a pergunta que norteou a tese: *em tempos de docência sobrecarregada e desvalorizada, re-unir o corpo docente em uma ação coletiva de formação continuada por meio do compartilhamento narrativo de práticas pedagógicas é uma esperança utópica ou uma realidade tangível?*

As duas coisas, na verdade, uma não existe sem a outra, pois é preciso imaginar uma sociedade ideal, coletivamente justa, para esperar torná-la realidade. E para que o sonho não

seja isolado, como uma noite qualquer despertada no primeiro raio de sol, os estudos realizados, as pesquisas divulgadas, as vivências compartilhadas, dão pistas para realizar um sono profundo que rejuvenesce os pensamentos na próxima alvorada da vigília. Sempre partimos de nossas próprias experiências, mas as fazemos dialogar com o todo sociobiocêntrico para transformá-las em ações participativas. Os/as pesquisadores/as, autores/as, professores/as, gestores/as que trilharam conosco a jornada, lembraram-nos da potência que é a narrativa, representaram a imagem circular como ação participativa e artística, apresentaram o ser comunidade como prática formativa e oportunizaram as práticas pedagógicas como histórias que reúnem corpos docentes.

No início do projeto, as nossas expectativas eram “fabulosas”: em 2019, quando o apresentei para o seminário de compartilhamento de projetos da linha Educação e Comunicação (ECO) um dos objetivos era formar grupos focais que promovessem o diálogo entre escolas de cidades diferentes, estados diferentes, regiões diferentes e até entre países distintos; uma costura em rede. Estudar sobre as narrativas me fez perceber que assim como uma “fábula” é uma metáfora relativamente simples de comportamentos arquetípicos humanos, uma tese não precisa ser fabulosa para trazer uma contribuição, mesmo ciente que muitos consigam fazê-lo, pois está de acordo com sua natureza. Como por exemplo uma das fábulas do Esopo, *O Rato do Campo & o Rato ao Cidade* (GÄRTNER, 2000, p. 6-7):

Um Rato do Campo convidou seu amigo, o Rato da Cidade, para jantar. Só havia ervas e grãos de trigo para comer.
 – Sabes, amigo, que levas uma vida de formiga? – perguntou o Rato da Cidade. – Eu, pelo contrário, tenho bens em abundância. Estão todos à tua disposição.
 Combinaram então um jantar na cidade.
 O Rato da Cidade recebeu seu amigo com os mais deliciosos alimentos. Os pratos estavam postos sobre um rico tapete. Foi uma festa. O amigo estava encantado e maldizia a sua sorte.
 De repente, um homem abriu a porta.
 Apavorados, nossos ratos correram para dentro das frestas. Passado algum tempo, voltaram devagarinho, para pegar passas de figo. Foi quando uma outra pessoa entrou no quarto. Os dois amigos mal tiveram tempo de se precipitar para dentro de um buraco.
 Então, o Rato do Campo, esquecendo a fome, decidiu-se: – Basta! Tu comes do bom e do melhor, mas ao preço de mil sustos. Por mim, vou continuar roendo trigo cru e cevada, mas sem ter que me defender de ninguém. Quando quiseres, vem me visitar.
 E voltou para casa, dizendo consigo mesmo:
 – Pobre do prazer que o menor receio estraga.

Como um Rato do Campo me senti por diversas vezes acuada na cidade acadêmica, não pertencente a ela. Em um desses dias em que pensei retornar definitivamente à segurança do trigo e da cevada, minha orientadora, com sua doçura responsabilmente ética, adjetivou a minha escrita como honesta. E isso fez toda a diferença. Honestidade com o nosso íntimo reconhecendo o que podemos e o fazendo florir; bem como aceitando o que escapa de nossos

dedos, como um colinho de mãe quando o bebê chora e não sabemos o porquê, apenas o acolhemos e balançamos para acalmá-lo.

Ao revisitar todos os títulos que em algum momento representaram a tese, encontramos três que merecem menção e nos ajudarão a construir esse círculo:

- RELATOS PEDAGÓGICOS COMO NARRATIVAS INSPIRADORAS: UM REENCONTRO COM O BRILHO NOS/DOS OLHOS DOCENTES;
- COMUNICAÇÃO ENTRE TEMPO DE REUNIÃO PEDAGÓGICA E ESPAÇO DE TROCAS EM RODA: UM HIPERTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA;
- CÍRCULOS DE CONVERSAS NAS REUNIÕES DE PROFESSORES: A PRÁTICA DA PARTILHA PEDAGÓGICA COMO FACILITADORA DE UMA AÇÃO COLETIVA.

Neste círculo 42, contamos também com a colaboração de Acosta (2016) e Steiner (2009b) que trouxeram a importância da liberdade, da igualdade e da fraternidade como valores básicos para se viver em sociedade e que tanto dialogam com nossa partilha narrativa para ser comunidade:

Para começar, devemos nos reencontrar com “a dimensão utópica”, tal como propunha o ensaísta peruano Alberto Flores Galindo, o que implica fortalecer os valores básicos da democracia: liberdade, igualdade e solidariedade, incorporando conceitos da vida em comunidade. Nestas novas formas de vida, sobre bases de verdadeira tolerância, haverá que se respeitar, por exemplo, a diversidade de opções sexuais e de formas de organização familiar e comunitária (ACOSTA, 2016, p. 40).

Liberdade – Como a imitação do 1º setênio

As pessoas não se tornarão seres livres apesar de todos os discursos e de todas as agitações políticas sobre liberdade, se a força de imitação na infância não tiver sido plantada. Pois somente aquilo que foi plantado desta maneira na infância poderá constituir a base para a liberdade social (STEINER, 2009b, p. 20).

Refletir sobre o processo da imitação no 1º setênio (dos 0 aos 7 anos de vida), resgatamos ao rastejar, engatinhar, andar, falar e pensar como processos brutos de imitação social, do outro, com o outro, para o outro. As narrativas ouvidas neste período da vida são inconscientemente constitutivas, um bálsamo de reconhecimento e pertencimento ao humano sem desconectar-se do todo. Na vida adulta essa potência narrativa torna-se, como já nos disse Bruner, *uma forma singular de organizar a experiência humana*, consciente. E quando uma narrativa nos reconecta com a atmosfera do primeiro setênio, não por ser uma história infantil, mas por fazer palpitar o coração, brilhar os olhos, por fazer rir ou chorar, ela nos liberta, inspira.

RELATOS PEDAGÓGICOS COMO NARRATIVAS INSPIRADORAS: UM
REENCONTRO COM O BRILHO NOS/DOS OLHOS DOCENTES

Este título surgiu no momento em que a narrativa se revelou para mim como o tema central da pesquisa, que teve sempre como motivação re-unir os/as professores/as para uma força coletiva de encontro à solidão pedagógica para ir ao encontro do reencontro com o brilho dos olhos docentes, tão necessário e tão formativo. Presenciei esse brilho ao participar, no primeiro semestre de 2019, de um seminário especial: Imaginação, Narrativa e Infâncias Contemporâneas, em que a cada final de aula a professora, atual orientadora, narrava uma história. Adorava espiar os/as meus/minhas colegas, com os corpos relaxados nas cadeiras, as bocas levemente abertas e os olhos atentos e despertos como os de uma raposinha. Estávamos tão juntos/as naquele momento, mesmo com trajetórias de vida tão distintas... é isso que gostaríamos de propor para as reuniões docentes, a sensação de re-união.

Desde então nos debruçamos em aspectos que pudessem transformar um relato de prática pedagógica em uma narrativa inspiradora, agregadora e formativa. Uma narrativa que inspirasse a força de vontade que nos fez conquistar a verticalidade e dar os primeiros passos na infância; só que agora, na vida adulta, essa força de vontade se concentraria na liberdade da atitude conectada com a necessidade do entorno. Imitação como ferramenta para criar no coletivo, na ação participativa, como um processo artístico.

Igualdade – Como o respeito ao próximo praticado no 2º setênio

A educação precisa ser conduzida de modo cada vez mais consciente no sentido de despertar na criança o respeito, pois aquilo que deve ser plantado nas crianças dessa idade deve constituir a base para o que os adultos vivenciarão como a igualdade dos direitos do ser humano no organismo social (STEINER, 2009b, p. 20-21).

O respeito ao próximo como uma condição à igualdade dos direitos não é uma novidade da esfera social, e segue sendo um dos princípios básicos da educação. A proposta aqui é relacionarmos o que se vivencia durante a construção da autoridade amada na escola durante o 2º setênio (dos 7 aos 14 anos) com a igualdade, assim como a imitação no 1º setênio reflete-se na liberdade da vida adulta. É bom reforçar que autoridade se diferencia de autoritarismo: o que se indica a partir do autoritarismo é ordem; o que se propõe a partir da autoridade amada torna-se propósito coletivo. É interessante pensar que nesta faixa etária o ensino é chamado de fundamental, pois de fato o é. Enquanto, de acordo com pedagogia Waldorf, as histórias narradas no primeiro setênio sugeriam representações imagéticas do comportamento humano, no segundo setênio vão acompanhando o amadurecimento da cognição.

Exemplificando a partir do currículo da pedagogia Waldorf (RICHTER, 2002), os contos de fadas dão lugar às fábulas, que preparam para as lendas e mitologias no ciclo I do

ensino fundamental. No ciclo II, chegam as histórias das antigas civilizações e povos pelos quais a humanidade foi se constituindo como organismo social, até as biografias de pessoas que fizeram e fazem a diferença na sociedade. O respeito ao próximo, ou seja, a autoridade amada, brota da história da nossa ancestralidade, desde que essas narrativas despertem reconhecimento e pertencimento, e isso não se mensura ou determina: está liberto na magnitude do existir, do conviver.

COMUNICAÇÃO ENTRE TEMPO DE REUNIÃO PEDAGÓGICA E ESPAÇO DE TROCAS EM RODA: UM HIPERTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Este título foi o que usei no seminário de compartilhamento de projetos da linha ECO, que mencionamos anteriormente. Refletir sobre o tempo e o espaço das reuniões docentes permeou nosso horizonte desde o ingresso no doutorado. A atenção à narrativa veio revelar o nosso *como*, mas o nosso “objeto” de estudo era a re-união de professoras/es no próprio espaço-tempo de reunião já institucionalizada, por exemplo no o ensino fundamental obrigatório no 2º setênio. Para além disso, víamos esse papel das reuniões de professores como um direito de todos à formação cultural. Investigamos aspectos que pudessem vislumbrar uma reunião obrigatória como um direito de formação, transformando o autoritário hierárquico em autoridade compartilhada, em respeito mútuo, em espaço e tempo para partilhar em roda, criando uma clareira docente passível de diferentes dinâmicas, mas sempre norteada pela igualdade dos direitos.

Retomo uma de minhas questões iniciais: *Por que os/as professores/as não se ouvem e/ou não se narram com maior frequência? É uma questão de tempo e/ou espaço? É uma questão de não saber fazer? É uma questão de não querer ou não poder fazer? É falta de autonomia?* (círculo 3)

Na jornada desta pesquisa, a autonomia profissional e formativa docente foi devagarzinho se mostrando como um caminho possível por meio da partilha narrativa de práticas pedagógicas como parte da estrutura de uma reunião de professores/as, não como uma atividade esporádica e de mero entretenimento. Assim como a pedra fura na constância da cachoeira, como a planta floresce ao ser regada, e o animal cresce ao alimentar-se, também a comunidade narrativa docente se fortalece com a regularidade rítmica de seus encontros. Reconhecer que existe um espaço definido e um tempo marcado para pertencer, capacita a escutar um pouco do todo em mim e a falar um pouco de mim no todo, na igualdade do direito de ir e vir comunicando.

Fraternidade – Como o cultivo do amor ao todo praticado no 3º setênio

A fraternidade na vida econômica só viverá nas almas humanas quando a educação após os 15 anos de idade for estruturada de forma a que se trabalhe com a máxima consciência sobre as bases do amor humano universal (STEINER, 2009b, p. 22). No 3º setênio (dos 14 aos 21 anos) toda a força volitiva que estava nos membros na criança pequena, flui para a cabeça vivificando o pensar, e é nesse frescor dos pensamentos que a comunicação outrora imitada, depois igualitária, torna-se propositiva ao ser fraterna, ao se incorporar do amor ao todo. Foi em busca dessa atmosfera amorosa de esfera que o círculo permeou toda a nossa tese, seja de forma conceitual ou artística.

CÍRCULOS DE CONVERSAS NAS REUNIÕES DOS PROFESSORES: A PRÁTICA DA PARTILHA PEDAGÓGICA COMO FACILITADORA DE UMA AÇÃO COLETIVA

O resgate desse título, em que o círculo é protagonista, tem o objetivo de lembrar o quanto essa representação imagética nos foi cara, mas também enfatizar que o título da tese não permaneceu assim para que essa imagem não se tornasse fixa, como um traço geométrico feito por um compasso. Para que essa imagem se dinamizasse no compasso rítmico de vários pés ao encontrar o chão em uma dança circular, que muda dependendo do som que se quer ecoar, da textura do solo que se vai pisar, dos pés que estão a dançar. A prática pedagógica como matéria-prima individual, ao ser narrada em reunião, transforma-a em uma obra de arte social, modelada por mãos de diferentes cores, forças, sentimentos e pensamentos, convergidas no ideal de uma escultura participativa sempre inacabada por ser artística, por ser fraterna, por ser amor humano universal.

Haveria ainda muito o que aprofundar sobre a temática a partir de outras publicações, outros/as autores/as, outras metodologias, outros olhares, outras formas de expressar-se; mas, de fato, há uma urgência da re-união como potência coletiva. Potência coletiva que intui na imitação para a liberdade na vida em sociedade, que se inspira no respeito ao próximo para a igualdade na vida dos direitos e que imagina o amor humano universal para a fraternidade na vida econômica. Essa pesquisa não teve a pretensão de salvar o mundo ou de alienar-se como uma cigarra cantante, mas objetivou atuar no mundo por meio da arte social da partilha narrativa, que começa “pequeninha”, como as folhas pelas formiguinhas, capazes de deixar rastros perceptíveis quando agregam patinhas na caminhada comum, comunicativa, como comunidade.

Como sugestão da banca de defesa, realizada no dia 12 de dezembro de 2022, a imagem de uma espiral representará essa Rosácea V, que trimembrou, quadrimembrou,

heptamembrou e dodecamembrou a organização da constituição humana do reunir, propondo-se concluir essa pesquisa. Nesta espiral há reticências no seu início – em referência a tudo o que nos antecedeu – e reticências em direção ao seu interior, à profundidade que também perseverará infinita em sua existência científica e artística.

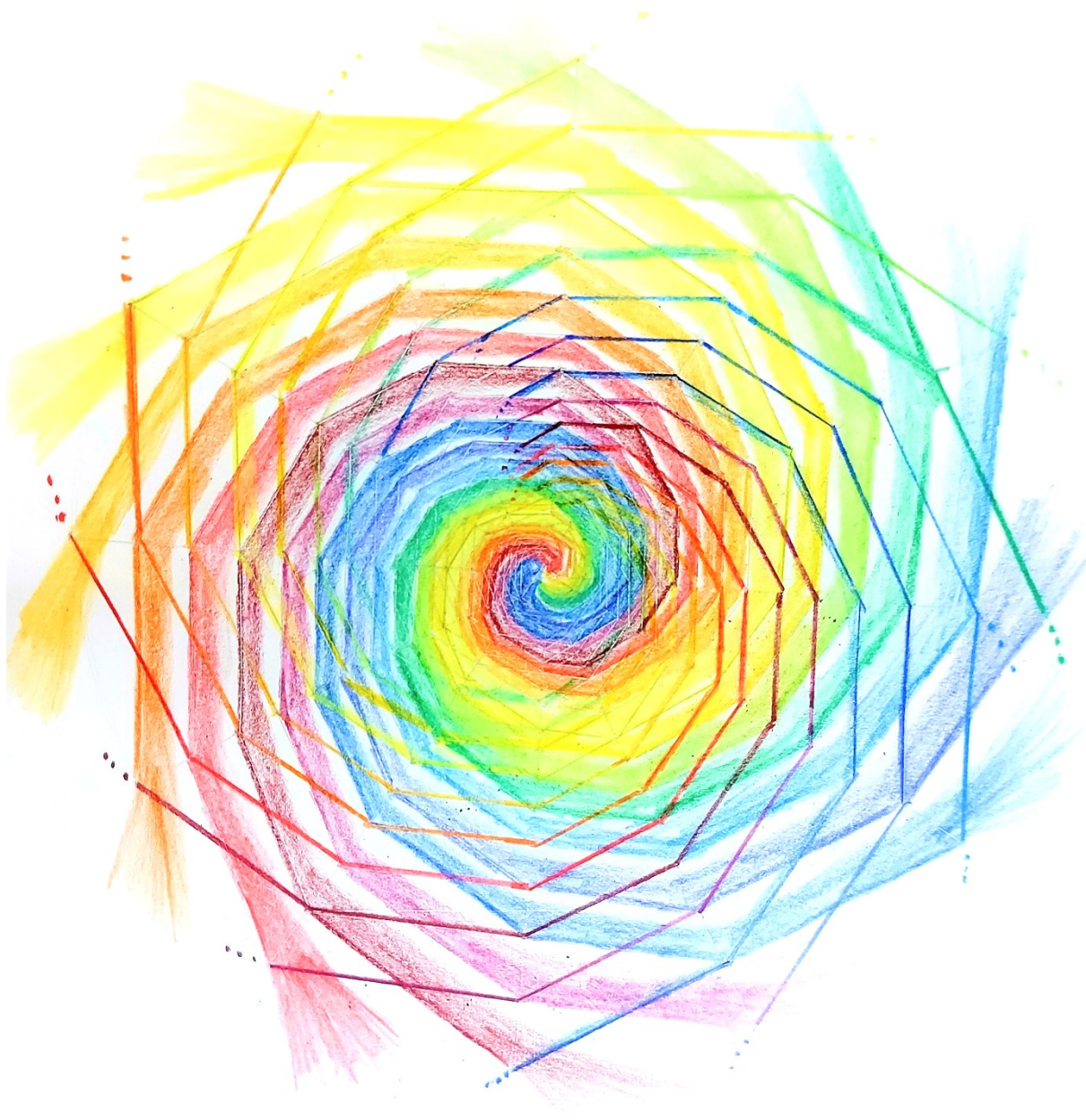


Figura 51 – Existência científica e artística (compasso, régua, lápis grafite e aquarelado)

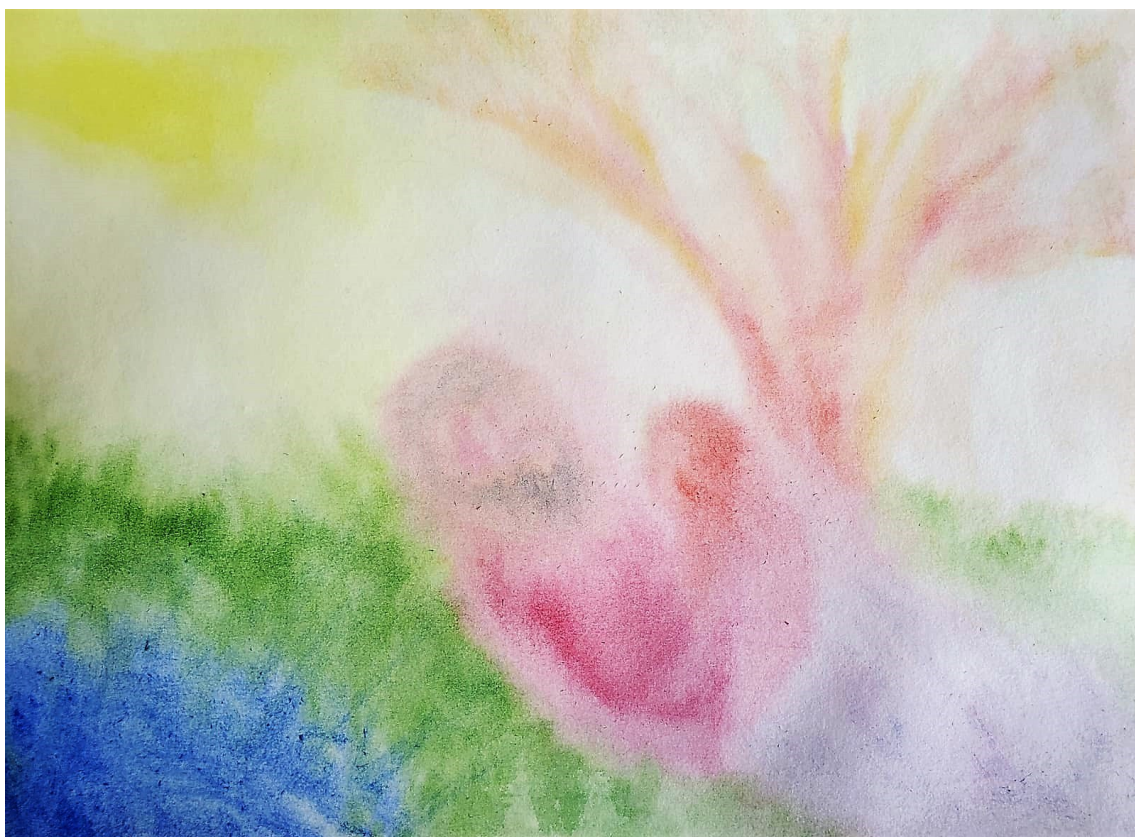
ROSÁCEA VI**FRAGMENTOS NARRATIVOS DE UM PROCESSO DE DOUTORAMENTO**

Figura 52 – O sexto processo vital: Crescimento (aquarela em papel)



Figura 53 – Rosácea a cirandar (compasso e lápis aquarelado)

Assim, polianamente, a moral da história é: Tente! Como certa vez me disse um amigo, o pior que pode acontecer é as pessoas acharem você um idiota. Podia ser pior.
Howard Becker (2015, p. 154)

Inspirada pelo sociólogo americano Howard Becker (2015) em seu livro *Truques da escrita: para começar e terminar teses, livros e artigos*, vou me arriscar a escrever em primeira pessoa do singular alguns fragmentos do meu processo de doutorado, com suas particularidades, sensibilidades de contexto e vínculos de estados emocionais. Convido-os/as, quem sabe, a um reconhecimento da natureza humana e à presença em um encontro.

Dias iniciais de um grande entusiasmo no porvir. Depois de passar por dois processos seletivos, chegando até a arguição oral em ambos, finalmente o sonho de ser uma doutoranda da UFSC... ..logo na primeira disciplina vivenciei momentos de intensa partilha com os demais ingressantes do doutorado, nossos anseios e angústias, nosso entusiasmo e nossa esperança. Hoje com olhos mais maduros, tenho a certeza de que ingressei no ano certo, com meu filho mais independente e com a possibilidade de

construir um ritmo mais saudável para ele, para mim e todo o meu entorno pessoal e profissional (15/03/2018 – 1º semestre).

Tarde fria de inverno, coração aquecido na expectativa de encontrar com minha orientadora para definirmos um caminho metodológico para a construção da tese. Sorrisos compartilhados, abraço bem apertado e pronto, estávamos preparadas para um salutar diálogo. Foi neste dia que a professora Gilka me indicou a *Grounded Theory*, uma proposta metodológica de enraizamento nos dados para que algo nascesse genuíno. Minha cabeça de bióloga logo já imaginou raízes se esparramando na superfície e se aprofundando no solo. Ali soube que quanto mais emaranhadas e, ao mesmo tempo, concêntricas as raízes se espalhassem, mais frondosa nossa árvore acadêmica pudesse brotar. De imediato, perguntas: Como enraizar nos dados? Como ser relevante ao explicar e conceituar? Como provocar pertencimento ao ser funcional? Como ser capaz de modificar-se? Errando e acertando de forma orgânica, mas sempre em busca (20/08/2018 – 2º semestre).

Mais um serzinho que lá das nuvens nos espiava e nos escolheu para construir seu ninho de amor na terra... No dia em que fiz o teste e descobri a gestação e o sexo da minha bebê, no período vespertino fui para aula da professora Gilka, e ela narrou, com uma sensibilidade e generosidade de uma grande contadora de histórias que é, sobre uma senhora que buscava alguém para ouvir suas histórias e depois de muitas recusas, encontrou uma grávida disposta a escutá-la e nessa grata coincidência ela esperava uma menina... Era um conto indiano compartilhado por Ramanujan “*Uma história em busca de quem a escute*” em que a contadora Gilka imprimiu ritmos e texturas particulares (GIRARDELLO, 2012, p. 48-56):

Era na Índia, num tempo, num lugar e num dia em que a carruagem do templo do deus sol, Adinarayana, era levada em procissão pelas ruas. Numa casa da cidade, uma velha senhora tomou um banho de purificação. O ritual mandava também que ela contasse a alguém a história do deus sol, naquele dia exato. A mulher pegou um punhado de arroz amarelado de açafreão e partiu em busca de alguém a quem pudesse dar o arroz santificado e contar a história. Mas todas as pessoas que ela encontrava estavam com muita pressa...

... - Sabes qual é o meu nome? Adinarayana. Sabes por que vim aqui hoje? Porque tu foste a única pessoa que se dispôs a ouvir a minha história, muitos anos atrás, quando estavas ainda no ventre de tua mãe.

E, abaixando os olhos em agradecimento, a figura do deus sol se desfez no ar como uma bolha de sabão.

A jovem correu até o altar da cremação com o arroz na mão. Todos esperavam por ela. Caminhou a passos rápidos até o corpo do rei e jogou o arroz sobre ele. O rei acordou imediatamente em sua cama de lenha, rosado como se tivesse dormido a noite inteira em uma cama de almofadas de seda. Ele olhou fixamente para a jovem, como se a visse pela primeira vez, e perguntou intrigado:

- Como conseguiste este milagre?

Diante de todos a jovem contou rapidamente o que tinha acontecido. O rei pasmo e maravilhado, voltou-se para a multidão e disse simplesmente:

- Vejam vocês o poder que se ganha quando simplesmente se escuta uma história!

Assim a minha escrita narrativa acadêmica vai se entrelaçando com minha trajetória biográfica, buscando a verdade que jorra da realidade vivenciada (29.05.2019 – 3º semestre).

Elana, minha menina já com 8 meses em meu ventre, recebeu um presente que a fez mexer com intensidade seus bracinhos e perninhas...

Fomos contempladas com uma bolsa Capes para a nossa pesquisa. Comecei um processo interno de despedida da sala de aula, dos meus queridos alunos da Naturologia, de um espaço e de um tempo tão caros.

Em uma banca de uma de minhas orientandas, em novembro, na semana acadêmica da UNISUL, consegui me despedir dos meus antigos e atuais alunos de graduação, uma vez que já não podia ter outro vínculo empregatício, a não ser com a UFSC. Uma despedida linda, com direito a coral dos alunos e uma grata sensação de dever cumprido; mas, despeço-me convicta de que retornarei à sala de aula em breve, pois

é lecionando que me sinto viva e encontro o sentido na minha trajetória profissional (19.11.2019 – 4º semestre).

Entre mamadas, fraldas e sonecas...

Durante o 1º semestre de 2020, minha menina Elana nasceu, junto à primeira lua cheia do ano, no dia 10 de janeiro. Na véspera, lesionei gravemente o joelho e passei o final da gestação na cadeira de rodas, um enorme desafio, amenizado pela expectativa de um novo serzinho chegando, que precisaria de sua mãe inteira. Mais uma prova da potência materna que nos permite superar obstáculos hercúleos, focada no bem-estar dos pequeninos.

Passados poucos meses do nascimento de minha menina, em plena amamentação, imersos na bolha de amor, presenciemos um novo contexto mundial que mudaria para sempre o olhar para o ato de socializar-se. Uma pandemia que nos isolou em nossos lares e impactou nossos trabalhos, nossas famílias, nossos amigos, nossa sobrevivência; uma transformação de nossas relações sociais. Elana e Enzo foram nossa salvação a cada crepúsculo e aurora, nossa inspiração a nos manter lúcidos (20.06.2020 – 5º semestre).

E agora? Como tomar as rédeas desse cavalo alado chamado *tempo*? Como ser senhora dele, em um cotidiano em que, invariavelmente, tornamo-nos suas servas?

O vento, enquanto eu contemplava o azul do mar ao encontrar com o azul do céu, soprou bem de levinho... *que tal resgatar o seu fazer narrativo? Re-acordar um projeto antigo e publicar seu livro já escrito?* E como ludibriada pelo canto da sereia, mergulhei no mar, sendo salva pela Marionda e pelo Ceutrela, personagens do meu primeiro livro de literatura infanto-juvenil: HORIZONTE AZUL. *No arremesso de estrelas, o despertar da menina do mar. Do reflexo das luzes do firmamento, a curiosidade de um menino a mirar. Por meio de coroas mágicas, um encontro improvável no horizonte azul, Ceutrela, do céu, mergulha com seu cavalo alado e Marionda, do mar, saltita por entre nuvens no impulso de uma onda a jorrar. Um convite a um mundo paralelo, na representação imagética do sonhar.*

A narrativa é senhora do tempo circular! (04.11.2020 – 6º semestre)

Era início de uma tarde de verão, mãos trêmulas, fala embargada, boca seca... Por meio de telas começava meu processo de qualificação. A escrita autoral abriu espaço e narrei a história: *A pesquisa, a profissão e a narradora* que compus para esse momento. *Narrar é o caminho até a alma da criança que nunca envelhece, que não julga apenas anda, que cai e não se envergonha, que cambaleia, levanta os bracinhos e os libera para ser humana.* (24.02.2021 – 7º semestre).

Ao narrar histórias aos meus filhos antes de dormir, constituo-me como sujeito e alcanço uma liberdade de criação que me alimenta à escrita acadêmica, outrora preta e branca: mais explicativa e informativa, doravante colorida: personalizada, permeada de um pensar sensível. Contar história neste semestre foi alimentar três almas: a minha, a do meu menino e a da minha menina. Fontes inesgotáveis de: inspiração, entusiasmo e perseverança. Vai dar certo! (29.09.2021 – 8º semestre).

Pela manhã caminhei pela última vez até a Universidade de Lisboa, o mesmo caminho que percorri durante os três meses anteriores... Quantas lembranças, quantas vivências, quanta gratidão! Todo o entorno natural se transformava com a chegada da primavera. Caminhei até o prédio central, respirei fundo e contemplei cada espaço, cada tempo experienciado. Deixei meu relatório final e parti, deixando um pouco de mim, levando um pouco de nós, da comunidade que convivi! (04.04.2022 – 9º semestre)

Era madrugada de inverno, Elana como de costume, entre três e quatro horas despertava para mamar e Enzo não se demorava a também se aconchegar em nossa cama, um ninho quentinho se formava em abraços apertados... Mas neste dia, um compromisso acadêmico fez-me escapar sorradeira do quarto, logo às cinco horas, horário de Brasília, iniciava-se um encontro de partilha em comunicações orais para o I Congresso Internacional Escola, Identidade e Democracia, realizado pela

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto; portanto, para o evento seriam nove horas portuguesas. Juntei-me a outras quatro pesquisadoras brasileiras, mais a professora da Universidade do Porto que mediou nossa sessão. O ninho familiar que deixei no cômodo ao lado foi substituído pelo calor da partilha que irradiava de Botucatu-SP, Mauá-SP, São Paulo capital, Florianópolis-SC e Porto (Portugal), interagindo por meio da tela. Potentes narrativas de trabalhos construídos no chão de uma escola atravessada por um estado pandêmico. Não resisti e aproveitei para perguntar sobre suas respectivas reuniões docentes e qual foi minha surpresa em saber sobre o interesse daquelas pesquisadoras na possibilidade de promover tertúlias pedagógicas em espaços-tempo de uma reunião de professores. Ouvi sobre o êxito quando os professores tinham a oportunidade de falar e ouvir sobre suas vivências pedagógicas, bem como o quão maçante era quando a dita formação vinha imposta, engessada e descontextualizada para os momentos de reunião. Algo que se revelou foi a importância dos membros da gestão na cadência de uma reunião, seja a coordenadora pedagógica ou a diretora. Uma das pesquisadoras afirmou que em uma escola municipal em que trabalhou, a coordenadora dividia a reunião em duas partes: primeiro a parte burocrática, tão necessária para o funcionamento escolar, e depois a partilha das experiências do colegiado, e era nesse segundo momento que os professores se sentiam em processo de formação. Mas ela terminou sua fala dizendo: *infelizmente essa coordenadora teve que sair e retornamos ao modelo antigo e sem sentido*. Enfim, uma madrugada que inaugurou um dia de frutífera produção escrita, pelo simples fato de eu não me sentir sozinha no caminho da pesquisa. (08/07/2022 – 10º semestre).

Deixei Enzo e Elana na escola de manhãzinha depois de gastarmos um tempinho na trilha a contemplar os tucanos que se alimentavam no cinamomo e a horta cultivada pelas mãos das crianças maiores, em que a terra já deixava espiar o laranja das cenouras e o arroxeadado das beterrabas subterrâneas... No caminho de volta, encontro o professor Rogério, integrante da minha banca de qualificação do doutorado. Naquele momento, pai da Luna, sua menina querida. Senti uma abertura em seu sorriso de bom dia e me arrisquei a roubar-lhe uns minutinhos além. Mal sabia o bem que me fazia, como um sabiá em melodia, cantando e acalmando minha alma que temia... Narrou histórias de família, profissionais e formativas, e pouco a pouco foi revigorando minha vontade na escrita. Lembrou-se, como aquelas lembranças resgatadas das estrelas, de indicar-me uma leitura, “Truques da Escrita” de Howard Becker. Não só me indicou como me enviou o arquivo para leitura... um encontro... um resgate... uma esperança... um estímulo a perseverar! (15/08/2022 – 10º semestre)

Nossa tese foi uma proposta de reflexão teórica e artística da partilha narrativa. Dançamos no círculo imaginário com muitos seres animados e inanimados, e hoje acendemos a fogueira com vocês, para compartilhar. Gratidão por circular, comunicar, cirandar conosco!

ROSÁCEA VII

UMA NARRATIVA IMAGÉTICA



Figura 54 – O sétimo processo vital: Geração (aquarela em papel)

Prefácio/posfácio

A Pesquisa, a Profissão e a Narradora

Em um vilarejo distante no alto de uma colina de onde era possível avistar paisagens ao longe ou ofuscar as vistas em um nevoeiro denso, morava uma anciã, que carregava em cada uma de suas marcas da pele a sabedoria de quem muito viu, ouviu e sentiu. Seu nome era Pesquisa. De lá adorava observar o movimento das pessoas buscando estratégias para escalar sua moradia. Uns mais jovens usavam equipamentos sofisticados, trajes poderosos e uma confiança imponente, inabalável. Outros, mais calejados, subiam guardando fôlego na esperança de chegar ao topo, ressabiados com seus cajados; mas ainda esperançosos de que, se estivessem acompanhados, fossem capazes de rumar ao cume.

Assim os dias iam passando, e a Pesquisa acompanhando o processo e o esforço de cada um. Alguns desistiam, outros chegavam e não queriam papo de tão cansados, outros saboreavam a vista e curtiam as histórias que a Pesquisa narrava em sua sabedoria infinita. Tinha ainda um grupo que de tão empolgado descia logo, pensando na próxima subida.

Eis que a Pesquisa enxergou ao longe uma barrigudinha tentando subir a colina, parecia patinar na terra, e quando ela subiu mais um pouquinho, pôde ver que não era qualquer barriga, era uma barriga imensa em que, decerto, uma criança cabia. Para ajudá-la sem que ela percebesse nada, a Pesquisa soprou mansinho, como uma suave brisa:

— Não é hora de subida, desce e cuida da tua cria.

Teimosa e inconformada, a barriguda, autointitulada Profissão, não se permitiu ouvir a brisa e mergulhou em suas próprias lágrimas que se juntaram às águas do riacho que serpenteava o rodapé da colina. Por sorte, antes que pudesse se afogar, o bebezinho que ela carregava a carregou para fora e mostrou com outras cores o sentido da vida de agora.

A Profissão permitiu-se viver o presente do presente, mas sempre espiando a colina. Certa de que sozinha não conseguiria, olhou para o lado e encontrou ajuda. Desta vez mais atenta aos sons dos ventos, decifrou brisas, ciclones e tufões todos a ventilando para cima. Era chegada a hora, a Profissão se encorajou para a segunda tentativa. A sábia Pesquisa sorriu doce, como quem já soubesse que ela não desistiria. Em passos lentos, porém contínuos, ela seguia.

Logo no início da escalada, a Pesquisa apontou-lhe um caminho possível, enraizar-se a cada passo. Eram raízes mágicas, como travas de botina, davam segurança e possibilitavam a subida. Lá de cima, quando o desânimo batia, a Pesquisa ia liberando fitas, cordeletes e mosquetões. Sussurrava contínuo:

— Escuta elas, leia eles, reflita o entorno que a tudo plasma.

Ops... de repente o peso do corpo da Profissão alertou para um novo desafio, justo no dia em que a Pesquisa, sem nada saber, narrou aos escaladores a história de uma menina que num ventre crescia... De certo a sabedoria da Pesquisa convergia com o que o universo pretendia. Mais uma das perguntas que são mais vivas sem respostas frias, preferimos as imaginativas...

Desta vez a dona Pesquisa precisou esticar, esticar e esticar mais ainda seus longos braços, que a todas oferecia, para ajudar a Profissão que agora duas crianças trazia. A Profissão estava incrédula com aquela anormal elasticidade, e perguntou para a senhora Pesquisa:

— Como pode tamanha generosidade?

Sem dar nenhuma resposta concreta, dona Pesquisa começou a narrar contos e fábulas aos pequeninos, que com brilho nos olhos a miravam de boquinhas abertas. Foi aí que a Profissão reconheceu aquele brilho de algum lugar, brilho nos olhos de quem depois de ouvir histórias, aprendeu a contar. Lembrou dos colegas, colegas da Profissão, quando se empolgavam em narrar suas práticas e brilhavam como um dia brilharam os olhos do menino e da menina.

Então a Profissão disse a si mesma:

— É isso que me fará subir a colina, a vontade de lá de cima anunciar aos colegas que a sensação da criança de outrora pode ressurgir em uma história.

Neste momento a Pesquisa estava ao seu lado e compartilhou um sussurro precioso:

— Precisas reconhecer, coof, coof, digo, conhecer a Narradora, talvez ela te ajude a usar os freires, nóvoas ou benjamins.

Então mais uma vez a Profissão questionou:

— Sim mas, onde a encontro?

A Pesquisa sorriu terno e afirmou:

— Observa uma criança conquistando os primeiros passos de vida, é lá que ela habita.

Profissão fez uma pausa, franziu a testa, olhou para o lado viu o seu menino a postos firme e ereto, olhou do outro, viu sua menina apoiada em um tronco, balançando o quadril ao som do sopro. E resolveu experienciar a sugestão da Pesquisa:

— Ei, meu menino, segure sua irmã com as duas mãos, a posicione em minha direção e ao meu chamado a solte com cuidado.

Assim se fez, o menino soltou a menina que mirava profundo aos olhos de quem confia.

Num suspiro de quem começou a entender o processo da subida, Profissão terminou sua narrativa:

Narrar é o caminho da alma da criança que nunca envelhece, que não julga, apenas anda, que cai e não se envergonha, que cambaleia, levanta os bracinhos e os libera para ser humana.

Texto narrado na apresentação do projeto na banca de qualificação pelo PPGE da UFSC

No dia 24 de fevereiro de 2020, aos professores presentes:

Gilka Girardello, Maria Antonia Ramos de Azevedo,

Rose Zen Cerny, Rogério Santos, e Lídia Miranda Coutinho

Qual Tampa

tampa

e

Tempo?

A pós-graduandas e pós-graduandos sobreviventes no cirandar.

Qual Tampa tampa o Tempo?

Eram dias que iniciavam a primavera,
as folhinhas acordavam nos galhos,
as flores começavam a colorir,
e os pássaros cantarolavam até o último arzinho
guardado...

O canarinho da terra de tão alto assobiar,
despertou a Minhoca que dormia profundo,
no escurinho do solo a brotar.



De súbito a Minhoquinha se pôs a movimentar, com medo de virar petisco de passarinho, começou a cantar:

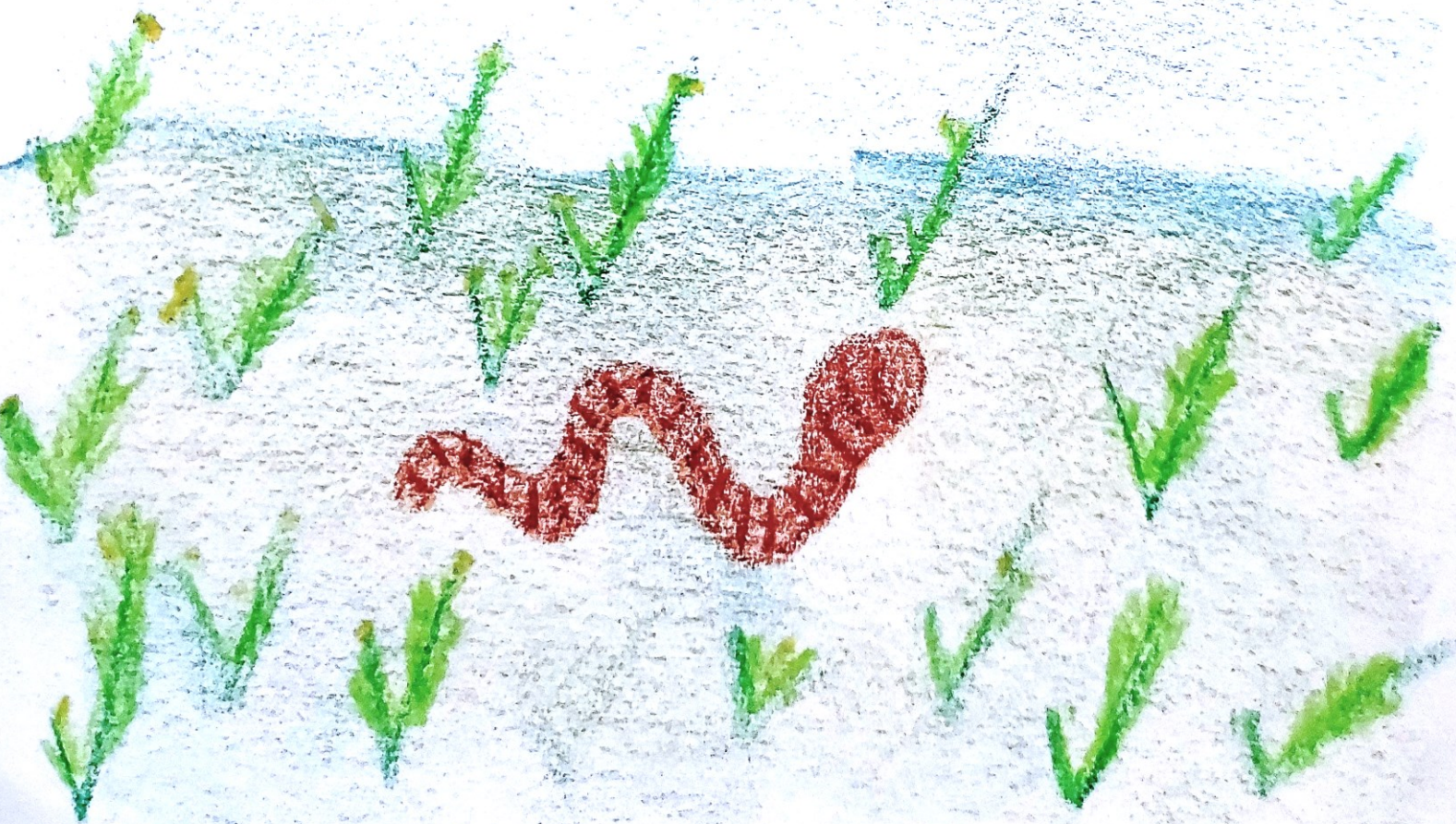
"Esburaca, esburaca, que buraco faço!

Esburaca, esburaca, que meu rastro traço!"

E assim ritmada foi seguindo até que uma pergunta interrompeu seu caminho...

Qual Tampa tampa o Tempo? - pensou ela ensimesmada.

E assim mesmo, toda enrugada, resolveu investigar.



— Bom dia dona Anta, qual Tampa tampa o Tempo? —
perguntou toda empolgada.

— Que minhoca mais atrevida, como tens coragem de a
mim dirigir a palavra, ainda mais na madrugada? Não
sabes que daqui sou a mais sabida? Não tenho tempo
para suas perguntas esquisitas! — e partiu focinhando
por aí.



Mas a Minhoca não se deu por vencida e partiu no seu
movimento de alongar e encurtar, alongar e encurtar... até
chegar na beira de um rio...

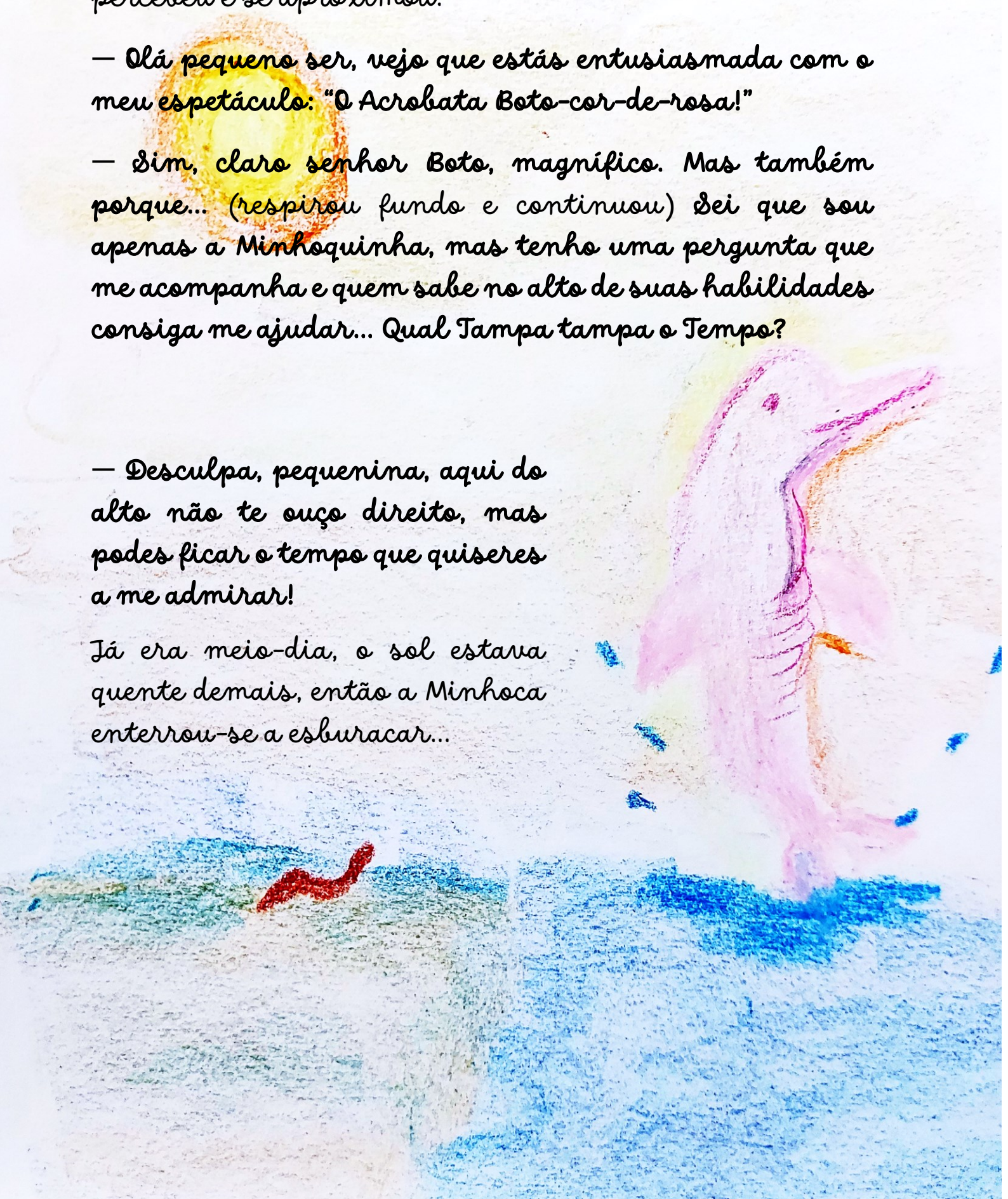
Ao ver um bicho simpático brincando de acrobacias na água, resolveu chamar-lhe a atenção. Cada vez que ele saltava, a Minhochinha se esgoelava, até que ele percebeu e se aproximou.

— Olá pequeno ser, vejo que estás entusiasmada com o meu espetáculo: "O Acrobata Boto-cor-de-rosa!"

— Sim, claro senhor Boto, magnífico. Mas também porque... (respirou fundo e continuou) Sei que sou apenas a Minhochinha, mas tenho uma pergunta que me acompanha e quem sabe no alto de suas habilidades consiga me ajudar... Qual Tampa tampa o Tempo?

— Desculpa, pequenina, aqui do alto não te ouço direito, mas podes ficar o tempo que quiseres a me admirar!

Já era meio-dia, o sol estava quente demais, então a Minhoca enterrou-se a esburacar...





De repente, "TUM", a Minhoquinha bateu forte sua cabeça e tóim-nhói-nhói, alguns segundos depois, bem devagarinho foi reconhecendo onde estava...

Nas raízes de uma árvore frondosa, que resolveu subir.

O sol já estava se pondo, dando espaço a um frescor no ar.

Empolgada a Minhoquinha subiu por todo o tronco, projetou-se nos galhos e arriscou-se até a ponta do mais fininho da copa...

Olhou para cima e encontrou a lua toda cheia, era sua última tentativa...



— Oiê... dona Luuuuaaa!

— Boa noite Minhoquinha, que fazes acordada?

— Tenho uma dúvida que, sinceramente, ninguém me respondeu ainda... Qual Tampa tampa o Tempo?

— Ninguém tampa o Tempo com Tampa!

O Tempo é assim oh, ouve:

O Tempo é cavalo selvagem, indomável...

O Tempo é tornado de ventania, impiedoso...


O tempo é caminho sem volta, esquecido...

— Que Tampa seria capaz de parar o Tempo?

A Minhoquinha se franze e responde:

— Mas quem disse que eu queria parar o Tempo ou espremer o Tempo, ou esticar o Tempo... Era só tampar-lhe as vistas, só um pouquinho, para eu avistar a Senhora em suas fases, suas companheiras estelares, até se ofuscarem com a luz do sol...

Depois de um silêncio brando, a Minhoquinha se estica toda e sorrindo afirma:



— Já sei... vou tampar o Tempo com a terra que eu movimentar. Está feito, tampei, lhes conto quando voltar...

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Rosa; ARATANGY, Claudia; MINGUES, Eliane; DIAS, Marília; DURANTE, Marta. **Alfabetização**: livro do aluno. Brasília: FUNDESCOLA/SEFMEC, 2000. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000589.pdf> Acesso em: setembro de 2021.

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução Tadeu Breda. São Paulo: Elefante, 2016.

ALBUQUERQUE, Geovane; ANDRADE, Ana Paula; YAMANAKA, Juliana; GONTIJO, Simone. Experiências sociointeracionais mediadas pela tertúlia literária dialógica. *Revista X*. Curitiba, v. 14, n.3, 158-173, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/63966> Acesso em: agosto de 2022.

ALFERES, Marcia; MAINARDES, Jefferson. A formação continuada de professores no Brasil. *Anais do Seminário de Pesquisa do PPE*. ISSN: 2177-4765 Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf Acesso em: fevereiro de 2022.

ALVES, Nilda. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. *Salto para o Futuro*. Boletim 01 – Histórias de Vida e Formação de Professores, p. 68-78. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7421087-Historias-de-vida-e-formacao-de-professores-1.html> Acesso em: novembro de 2021.

ANDRADE, Carlos. Discurso docente e redes de interações: um olhar sobre os novos desafios que a prática educativa apresenta no processo de pandemia. *Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia*. ISBN: 978-65-5621-095-7, p. 32-40. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020a.

ANDRADE, Carlos. Refletindo sobre a ambiência escolar e as redes de interações no processo de pandemia: alternativas construídas a partir do diálogo de educadores contemporâneos. *Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia*. ISBN: 978-65-5621-095-7, p. 74-82. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020b.

ASSIS, Machado de. *Missa do Galo*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000223.pdf>. Acesso em: setembro de 2021.

ATALAY, Bulent. *A Matemática e a Mona Lisa*: a confluência da arte com a ciência. Tradução Mário Vilela. São Paulo: Mercuryo, 2007.

BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico*. (coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

BASTIANI, Mara; KLOCK, Kátia (organizadoras). *Cartas de Intenção*: práticas pedagógicas. Florianópolis-SC: Contraponto, 2019.

BECKER, Howard. *Truques da escrita*: para começar e terminar teses, livros e artigos. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BEGNANI, Maria Luiza. *Formação Continuada: o HTPC como espaço para a autonomia*. Dissertação de Mestrado em Educação defendida em 2013 do Centro Universitário Salesiano.

BELLONI, Maria Luiza. Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. *Perspectiva*. Florianópolis, v.25, n.1, 57-82. Jan./jun. 2007.

BENJAMIN, Walter. *A Hora das Crianças: narrativas radiofônicas*. Rio de Janeiro: NAU, 2015.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: agosto de 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Protocolo de manejo clínico da Covid-19 na Atenção Especializada* [recurso eletrônico] / Secretaria de Atenção Especializada à Saúde, Departamento de Atenção Hospitalar, Domiciliar e de Urgência. – 1. ed. rev. – Brasília: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/especial/covid19/pdf/105> Acesso em: maio de 2020.

BRUNER, Jerome. A construção narrativa da realidade. *Critical Inquiry*, 18(1), 1991. Disponível em: https://www.academia.edu/4598706/BRUNER_Jerome_A_constru%C3%A7%C3%A3o_narrativa_da_realidade Acesso em: outubro de 2019.

BRUNER, Jerome. *A Cultura da Educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997a.

BRUNER, Jerome. *Atos de Significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.

BURKHARD, Gudrun. *Tomar a vida nas próprias mãos: como trabalhar na própria biografia o conhecimento das leis gerais do desenvolvimento humano*. São Paulo: Antroposófica, 2010.

CAETANO, Ana Paula. Ética e complexidade na formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, v.17, n.52, p.797-821. Curitiba, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/8465> Acesso em: janeiro de 2022.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CARDOSO, Ciro Flamarion. *Sociedades do Antigo Oriente Próximo*. São Paulo: Ática, 1994.

CARR, Nicholas. *The Shallows: what the Internet is doing to our brains*. New York: W. W. Norton, 2010.

CASTRO, Sumaya; MALAVASIM, Abigail. A relação da pedagogia da autonomia de Paulo Freire com a prática docente no contexto educacional. *E-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ)*. v. 6, nº13, dezembro de 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/30808/22844> Acesso em: janeiro de 2022.

CHAGAS, Pedro. Origem da narrativa e teoria do romance. *Eutomia*, Recife, 12 (1): 64-79, Jul./Dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/406/344> Acesso em: agosto de 2021.

CHAITIN, Julia. "Narratives and Storytelling." *Beyond Intractability*. Eds. Guy Burgess and Heidi Burgess. Conflict Information Consortium, University of Colorado, Boulder. 2003. Disponível em: <http://www.beyondintractability.org/essay/narratives>. Acesso em: setembro de 2021.

CHARMAZ, Katy. *Construção da teoria fundamentada: guia prático para análise quantitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CODO, Wanderley (coordenador). *Educação, carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

COLLIE, Rebecca; SHAPKA, Jennifer; PERRY, Nancy; MARTIN, Andrew. Teacher Well-Being: exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, v. 33(8), p. 744-756. Canadá: Universidade de Western Ontário, 2015. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/07342829_15587990 Acesso em: abril de 2022.

COMENIUS, Iohannis Amus. *Didactica Magna*. Tradução: Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 2001.

CORBIN, Juliet; STRAUSS, Anselm. *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing Grounded Theory*. Califórnia: SAGE, 2015.

COSTA, Messias. *A Educação nas Constituições do Brasil: dados e direções*. Rio de Janeiro: Dp&a, 2002.

CREA, Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades da Universidade de Barcelona. *Comunidade de Aprendizagem*. Creative Commons, 2016. Disponível em: www.comunidadeaprendizagem.com Acesso em: março de 2022.

CUNHA, Mafalda. *Reforma e Contra-Reforma: o que foi?* Quimera: Lisboa, 2002.

ECKSCHMIDT, Sandra. *Um caminho de observação fenomenológica: gestos e narrativas do brincar na educação infantil*. Tese de Doutorado em Educação defendida em 2021 da Universidade Federal de Santa Catarina.

FARIA, Marcos Roberto. Os jesuítas e a contra-reforma: contribuições para a história da leitura no Brasil-colônia. *Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil*. Unicamp: Campinas, 2007. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss02_05.pdf Acesso em: janeiro de 2022.

FIOCRUZ. Fundação Oswaldo Cruz. *Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia Covid-19: recomendações-gerais* [recurso eletrônico] / Cartilha produzida pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Emergências e Desastres em Saúde (Cepedes/Fiocruz). Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020. Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Sa%C3%BAde-Mental-e-Aten%C3%A7%C3%A3o-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-recomenda%C3%A7%C3%B5es-gerais.pdf> Acesso em: abril de 2020.

FLECHA, Ramon. *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas através del diálogo*. Barcelona: Paidós, 1997.

FLORES, Maria Assunção; CAETANO, Ana Paula; FREIRE, Isabel; VEIGA-SIMÃO, Ana Margarida. Formação de professores em contextos colaborativos: gênese e variações de um projeto. *Cenários de mudança na educação*. Cap. 1; p.15-48. Curitiba: Appris editora, 2020.

FRANCES, Lynn; BRYANT-JEFFERIES, Richard. *Dança circular sagrada e os sete raios*. Tradução de Helena Heloisa Walderley Ribeiro. São Paulo: TRIOM, 2004.

FREIRE, Ana Maria Araujo. *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 48ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 56ª edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014b.

FROBÖSE, Eva; FROBÖSE, Edwin (organizadores). *Euritmia: sua origem e seu desenvolvimento segundo indicações de Rudolf Steiner*. Tradução Claudio Bertalot. São Paulo: Antroposófica, 2009.

GABERT, Reinhold. *O ser humano e os reinos da natureza*. Tradução: Manfred Osterroht. Botucatu: Agroecológica, 2005.

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

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*, 2.ª edição. São Paulo: Cortez, 1998.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. Perspectiva: Fapesp; Unicamp, 2013.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. *Ciência & Educação*. v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/H5hSMRYMyjhYtBxqnMVZVJH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: novembro de 2021.

GÄRTNER, Hans. *12 Fábulas de Esopo*. Tradução: Fernanda Lopes de Almeida. São Paulo: Ática, 2000.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: fevereiro de 2022.

GATTI, Bernardete. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Lucy Magalhães; atualização de 3ª edição canadense: Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GIRARDELLO, Gilka. A escrita antes do texto: de cozinhas, teares e ateliês. *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. Campinas-SP: Papyrus, 2008.

GIRARDELLO, Gilka. Na clareira do presente: o diálogo narrativo entre as gerações. *A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares*. Organização Lenice Gomes e Fabiano Moraes. São Paulo: Cortez, 41-57, 2012.

GIRARDELLO, Gilka. Rodas de histórias nas cidades: uma poética compartilhada. *Contar Histórias: uns passarão e outros passarinhos.*, organizado por. MEDEIROS, Fábio H.N; VEIGA, Maurício B.; MORAES, Taís R. Joinville, SC: Editora Univille, 2015. p. 130-137.

GIRARDELLO, Gilka. *Televisão e Imaginação Infantil*: Histórias da Costa da Lagoa. Tese de doutorado defendida em 1998 da Universidade de São Paulo.

GIRARDELLO, Gilka. *Uma clareira no bosque: contar histórias na escola*. Campinas-SP: Papyrus, 2014.

GIRARDELLO, Gilka. Um roteiro teórico-literário para pensar o papel da narração oral hoje. *Signo* [ISSN 1982-2014]. Santa Cruz do Sul, v. 39, n. 66, p. 3-21, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>. Acesso em: maio de 2019.

GLASER, Barley. *Theoretical Sensitivity*. Mill Valley – CA: Sociology Press, 1978.

GLASER, Barley; STRAUSS, Anselm. *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Chicago – NK: Aldine de Gruyter, 1967.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhem. *Rapunzel*. Adaptação: Sueli Maria de Regino. Biblioteca Bilingue de Literatura Infantil e Juvenil - Libras/Português, 2017. Disponível em: <https://www.bibliolibras.com.br/wp-content/uploads/2017/01/Rapunzel.pdf> Acesso em: novembro de 2021.

HABERMANS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Volumen I: Racionalidad de la acción. Madrid: Taurus, 2001.

HARARI, Yuval Noah. *Sapiens: Uma breve história da humanidade*. Tradução: Jorio Dauster. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

HOBBSAWM, Eric. *A Era das Revoluções: 1789-1848*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HOBBSAWM, Eric. *Da Revolução Industrial Inglesa ao Imperialismo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

HUBER, Janice; CAINE, Vera; HUBER, Marilyn; STEEVES, Pam. La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y

revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación*. Año 5, n. 7, p. 33-74, 2014. Disponível em: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/981/1022 Acesso em: outubro de 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf Acesso em: agosto de 2021.

KEARNEY, Richard. Narrativa. *Educação e Realidade*. v. 37, n.2, p. 409-438, maio/ago. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/NHRYZHnHWHrR9vDbHxfshTN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: junho de 2020.

KÖNIG, Karl. *Os três primeiros anos da criança: a conquista do andar, do falar e do pensar*. São Paulo: Antroposófica, 2011.

KÜBLER-ROSS, Elisabeth. *Sobre a morte e o morrer: o que os doentes têm para ensinar a médicos, enfermeiras, religiosos e aos seus próprios parentes*. Tradução Paulo Menezes. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LACAN, Jacques. *O seminário, livro 1: Os escritos técnicos de Freud (1953-1954)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

LANZ, Rudolf. *Noções básicas de antroposofia*. São Paulo: Antroposófica, 1985.

LANZ, Rudolf. *Passeios através da história: à luz da antroposofia*. São Paulo: Antroposófica, 1995.

LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: janeiro de 2019.

LEI Nº 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: junho de 2019.

LIMA, Felipe. *A arte da fala: um percurso da palavra para a pedagogia no teatro?* Dissertação de mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade de São Paulo, 2017.

LIMA, Lauro de Oliveira. *Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Brasília, 1969.

LISPECTOR, Clarice. *Doze lendas brasileiras: como nasceram as estrelas*. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2014.

LOSS, Adriana. *A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação*. Artigo publicado nos anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-3479.pdf> Acesso em: março de 2017.

MAGALHÃES, Maria Cecília; CELANI, Maria Antonieta. *Reflective sessions: a tool for teacher empowerment*. Paper apresentado na conferência *Genres and Discourses in Education*,

Work, and Cultural Life. Oslo, Noruega, de 13 a 16 de maio de 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/FbkBtCJqqjJ4FWMSpwBtLGM/?format=pdf&lang=en> Acesso em: julho de 2021.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1989.

MARINHO, Andrea. *Círculo de cultura: origem histórica e perspectiva epistemológica*. Dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo, defendida em 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24092009-155120/pt-br.php> Acesso em: agosto de 2019.

MARTIN-BARBERO, Jesús. *A comunicação na educação*. Tradução: Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

MASCARENHAS, Aline; FRANCO, Amélia. Reflexões pedagógicas em tempos de pandemia: análise do parecer 05/2020. *Olhar de Professor*, v. 23, p. 1-6, 23 set. 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16011> Acesso em: agosto de 2021.

MATTAR, Marina. Poemóbiles: o livro além do livro. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea* [online]. 2020, n. 59. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2316-40185911> Acesso em: maio de 2022.

MEC, Ministério da Educação. *Estudo sobre a Lei do Piso Salarial*. [2012]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10241-estudo-sobre-lei-piso-salarial&Itemid=30192. Acesso em: novembro de 2020.

MEC, Ministério da Educação. *Piso Salarial Profissional Nacional Lei nº 11.738 de 16.07.2008*. [2013]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/piso-salarial-de-professores>. Acesso em: novembro de 2020.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. *Cadernos Cedes*. Ano XIX, nº 49, dez. 1999.

MELLO, Roseli; BATEL, Thaís; BOGADO, Adriana; HORI, Tiago. Tertúlia Dialógica Literária. *Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária Belo Horizonte* – 12 a 15 de setembro de 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/congrent/Cultura/Cultura7.pdf> Acesso em: agosto de 2022.

MELO, Ricardo; FELIPE, Magna; CUNHA, Andrea; VILAR, Rosana; PEREIRA, Eduardo; CARNEIRO, Naiara; FREITAS, Nathália; DINIZ-JÚNIOR, José. Roda de Conversa: uma Articulação Solidária entre Ensino, Serviço e Comunidade. *Revista Brasileira de Educação Médica*. 40 (2), p. 301-309, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/wXYsRxQW4cpN69zmNpqDbSg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: janeiro de 2022.

MORAES, Wesley. *As bases epistemológicas de medicina ampliada pela antroposofia*. Belo Horizonte: ABMA Associação Brasileira de Medicina Antroposófica, 2015.

MOURA, Adriana; LIMA, Maria. A Reinvenção da Roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338/11399> Acesso em: janeiro de 2022.

MUNDURUKU, Daniel. *Tempo de Histórias: antologia de contos indígenas de ensinamento*. Organização e apresentação de Heloisa Prieto. São Paulo: Moderna, 2005.

MUNHOZ, Tiago; MAGALHÃES, Eduarda; SOARES, Larissa; OLIVEIRA, Luise; SILVEIRA, Mariana; MARQUES, Vanessa. A utilização de mídias digitais para divulgação do conhecimento científico sobre saúde mental durante a pandemia do covid-19. *Expressa Extensão*. ISSN 2358-8195, v. 26, n. 1, p. 182-192, JAN-ABR, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/view/19667/pdf> Acesso em: agosto de 2021.

MUTARELLI, Sandra. *Os quatro temperamentos na Antroposofia de Rudolf Steiner*. Dissertação de Mestrado em História da Ciência defendida em 2006 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/13344/4/Sandra%20Regina%20Kuka%20Mutarelli.pdf> Acesso em: julho de 2022.

NASCIMENTO, Eduardo; CORNACCIONE JR, Edgard; CARVALHO, Marcia. A dor nos tempos da Covid-19: Transtorno de adaptação nos professores do ensino superior brasileiro. *SciELO Preprints*, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2734> Acesso em fevereiro de 2022.

NASCIMENTO, Roberto; BENUTTI, Maria Antonia; NEVES, Aniceh. Mandalas e rosáceas: em busca de novas abordagens para antigos conteúdos. Trabalho publicado no *VII International Conference on Graphics Engineering for Arts and Design XVIII Simpósio Nacional de Geometria Descritiva e Desenho Técnico*. Realizado de 11 a 14 de novembro de 2007 na UFPR, Curitiba. Disponível em: http://www.exatas.ufpr.br/portal/docs_degraf/artigos_graphica/MANDALAS.pdf Acesso em: janeiro de 2022.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em Educação. *Investigar em Educação*. 11ª série, Número 3, 2015.

NÓVOA, António. *Escolas e professores proteger, transformar e valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. *O regresso dos professores*. 2011. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/68387246/O-regresso-dos-professores> Acesso em: maio de 2017.

NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. 2 ed. Portugal: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Prefácio. In: JOSSO, Marie Christine. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez Editora, 2004, p. 11-34.

NÓVOA, António. *Professores Imagens do futuro presente*. Educa: Lisboa, 2009.

NUNES, Naidea; VIEIRA, Agostinho. Con(s)ciência Linguística: a etimologia e a ironia do significado das palavras. *Pensar diverso*, nº 3, 131-149. Portugal: Universidade da Madeira, 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/301487673>
Consciencia Linguistica a Etimologia e a Ironia do Significado das Palavras Acesso em: março de 2022.

OLIVEIRA, Marilza. *Danças Indígenas e Afrobrasileiras*. Salvador: UFBA, Escola de Dança; Superintendência de Educação a Distância, 2018.

OLIVEIRA, Noeli. *A HTPC como espaço de formação: uma possibilidade*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas defendida em 2006 da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/13853/1/LAEL%20%20Noeli%20Ap%20R%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: junho de 2019.

PERRAULT, Charles. *A Bela Adormecida*. Adaptação: Taisa Borges. Rio de Janeiro: Fundação Peirópolis, 2007.

PILLETTI, Nelson. *História da educação no Brasil*. 6ª edição. São Paulo: Ática, 1996.

PINSKY, Jaime. *As primeiras civilizações*. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

PINSKY, Jaime (ORG.). *100 textos de história antiga*. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

PLATÃO. *Timeu-Crítias*. Tradução do grego, introdução e notas Rodolfo Lopes. Coleção Autores Gregos e Latinos. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, 2011.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 75/2008 de 22-04-2008. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866> Acesso em: março de 2022.

RICHTER, Tobias. *Objetivo pedagógico e metas de ensino de uma escola Waldorf*. Tradução: Rudolf Lanz. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2002.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. Tomo I. Tradução Constança Marcondes Cesar. Campinas-SP: Papirus, 1994.

ROCHA, Ana Serra; CAETANO, Ana Paula; PAZ, Ana Luisa. Narrativas entrelaçadas no ensino superior - Como nos constituímos enquanto comunidade e produzimos colaborativamente conhecimento emancipatório sobre investigação baseada em artes? *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 6, e12458. Tocantinópolis, 2021. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/12458/19148> Acesso em: janeiro de 2022.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 13ª edição. Petrópolis: Vozes, 1991.

ROSELL, Mariana. O projeto frustrado de Apesar de Você: A canção de Chico Buarque e o processo de redemocratização brasileiro. *Epígrafe*, 1(1), 117-130. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8855.v1i1p117-130>. Acesso em: setembro de 2021.

RUSHDIE, Salman: *Haroun e o Mar de Histórias*. Trad. Isa Mara Lando. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/SC N° 062, de 27 de novembro de 2018*. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/ensino-fundamental/educacao-basica-ensino-fundamental-resolucoes/resolucoes-12> Acesso em fevereiro de 2023.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação Ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 127-141, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/h5WjtqDm7d3bBmYQ9TzxpVh/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: janeiro de 2022.

SANTOS, Karine; CALDAS, Calila; SILVA, Joilson. Pandemia da covid-19, saúde mental, apoio social e sentido de vida em professores. *SciELO Preprints*, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3575> Acesso em: fevereiro de 2022.

SAVIANI, Dermeval. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: janeiro de 2022.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na Universidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v.37, n.130, p.99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6MYP7j6S9R3pKLXHq78tTvj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: dezembro de 2021.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo, Brasiliense, 1983.

SCHOOREL, Edmond. *Os primeiros sete anos*. Tradução: Joana Falavina; Sonia Setzer. São Paulo: Antroposófica, Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), 2013.

SILVA, Ceris Salete; FRADE, Isabel Cristina. Formação de professores em serviço. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

SILVA, Selene; FREIRE, Petrucia. Desafios da prática pedagógica em tempos de pandemia e a mediação familiar. *Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia*. ISBN: 978-65-5621-095-7, p. 106-114. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.

SOUSA SANTOS, Boaventura. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Elizeu; OLIVEIRA, Rita de Cássia. Pesquisa (auto) biográfica, cultura e cotidiano escolar: diálogos teórico-metodológicos. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. v.2, n. Especial, p. 182-203, jun/out. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/25506/18103> Acesso em: novembro de 2021.

SOUZA, Kátia; SANTOS, Gideon; RODRIGUES, Andréa; FELIX, Eliana; GOMES, Luciana; ROCHA, Guilhermina; CONCEIÇÃO, Rosilene; ROCHA, Fábio; PEIXOTO, Rosaldo.

Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 19, 2021, e00309141. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00309.

STEINER, Rudolf. *A arte da educação – I: O estudo geral do homem, uma base para a pedagogia*. Tradução: Rudolf Lanz. São Paulo: Antroposófica, 2003a.

STEINER, Rudolf. *A arte da educação – II: Metodologia e Didática*. Tradução: Rudolf Lanz. São Paulo: Antroposófica, 2003b.

STEINER, Rudolf. *A Crônica do Akasha*. Tradução Lavinia Viotti. São Paulo: Antroposófica, 1994.

STEINER, Rudolf. *A filosofia da liberdade: fundamentos para uma filosofia moderna*. São Paulo: Antroposófica, 2000.

STEINER, Rudolf. *A questão pedagógica como questão social*. Tradução: Luciano Jelen Filho. São Paulo: Editora Antroposófica, 2009b.

STEINER, Rudolf. *Ciência Oculta: esboço de uma cosmovisão supra-sensorial*. Tradução Rudolf Lanz, Jacira Cardoso. São Paulo: Antroposófica, 1998.

STEINER, Rudolf. *Os doze sentidos e os sete processos vitais*. Tradução Christa Glass. São Paulo: Antroposófica, 1997.

STEINER, Rudolf. *O ser humano como sinfonia das forças universais*. Tradução: Gerard Bannwart. Aracaju: Edições Micael, 2009a.

STOLL, Louise; BOLAM, Ray; MCMAHON, Agnes; WALLACE, Mike; THOMAS, Sally. Professional learning communities: a review of the literature. *J Educ Change*. 7, p. 221-258, 2006. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-006-0001-8#citeas>. Acesso em: fevereiro de 2022.

TANURI, Leonor. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. n.14 mai/jun/jul/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: janeiro de 2022.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. 9ª edição. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

TAROZZI, Massimiliano. *O que é grounded theory: metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados*. Tradução: Carmen Lussi. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

TIETSCHRE-REIS, Claudia de Jesus. Os princípios pedagógicos de Freire e Steiner e suas relações com os meios eletrônicos do cotidiano discente. 2015. 146 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/134168>. Acesso em: fevereiro de 2020.

TROITINHO, Maria da Conceição; SILVA, Ivonilce; SOUSA, Maiana; SANTOS, Adriana. Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da COVID-19. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 19, 2021, e00331162. DOI:

10.1590/1981-7746-sol00331. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/W93PH7nPTT-MtYpDDC3bZXTR/> Acesso em: fevereiro de 2022.

VALVERDE, José Maria. *História do pensamento: das origens à idade média*. Tradução Luiz João Gaia. São Paulo: Nova Cultura, 1987.

VIANNA, Márcio; SILVA, Allan; CAVALCANTE, Rosemeiry; OLIVEIRA, Cristiano. Reuniões virtuais do grupo de pesquisa em Etnomatemática e Etnociência da UFRRJ em tempos de pandemia: um relato de experiência. *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 36, 22 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/josephreunioes-virtuais-do-grupode-pesquisa-em-etnomatematica-eetnociencia-da-ufrrj-em-tempos-de-pandemia-umrelato-de-experiencia> Acesso em: dezembro de 2021.

VIEIRA, Alexia. A educação não pode parar: refletindo sobre desafios e aprendizados na Educação Básica brasileira em meio à pandemia. *Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia*. ISBN: 978-65-5621-095-7, p. 115-129. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.

VIEIRA, Juçara Dutra. *Identidade expropriada: retrato do educador brasileiro*. 2 ed. Brasília: CNTE, 2004.

VITORINO, Teresa; SANTOS, Jorge, & AINSCOW, Mel. Narrativas de práticas nas redes de escolas dos cinco países. In: *Reaching the 'hard to reach': Inclusive responses to diversity through child-teacher dialogue*. Inglaterra: University of Southampton, 2020. Disponível em: https://rehare533167368.files.wordpress.com/2020/07/accounts-of-developments_5countrynetworks_rehare_finalspreads_portuguese.pdf Acesso em: janeiro de 2022.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALTON, Elizabeth; CARRINGTON, Suzanne; SAGGERS, Beth; EDWARDS, Chris; KIMANI, Wacango. What matters in learning communities for inclusive education: a cross-case analysis. *Professional Development in Education*, 48:1, 134-148, Reino Unido: Taylor&Francis, 2019. DOI:10.1080/19415257.2019.1689525 Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2019.1689525> Acesso em: março de 2022.

WARSCHAUER, Cecília. *A roda e o registro: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.