

AS CIRANDAS DE FORMAÇÃO: RODAS PEDAGÓGICAS NO SABER-FAZER DOCENTE

Rita STANO*

Resumo: Este artigo tem como objetivo compartilhar e refletir acerca de uma experiência de formação continuada docente realizada por um grupo de professores e tutores de um curso de especialização na modalidade Educação a distância – EaD de uma universidade pública federal. As denominadas Cirandas de Formação tem como princípio o exercício metafórico-reflexivo, apontando as possibilidades de uma outra lógica para a formação docente e para o saber-fazer pedagógicos. Por meio da descrição e interpretação de três rodas pedagógicas constituintes desta Ciranda de Formação, o texto percorre uma reflexão sobre os sentidos possíveis e necessários a uma proposta de formação continuada docente, fortalecendo a própria dinâmica do grupo de trabalho, aprimorando o pensar sobre educação a partir de outros lugares epistemológicos dos sujeitos envolvidos no processo de formação.

Palavras-chave: Formação Continuada Docente; Educação a Distância; Saber-Fazer Pedagógicos

“CIRANDAS” TRAINING COURSE: PEDAGOGICAL CIRCLES FOR TEACHERS’ KNOW-HOW

Abstract: This article aims to reflect on an experience on continuing education conducted by a group of teachers and tutors of a specialization course in a Public University. The so-called Cirandas Training Course has its principle in the metaphorical-reflective exercise, pointing out the possibilities of another logic for teacher training and pedagogical know-how. By describing and interpreting three-circles constituents of Cirandas, the text reflects upon the possible directions and necessity for a continuing education for teaching, strengthening the dynamics of the group work, and proposing that we think about improving education from other epistemological considerations presented by the subjects involved in the training process.

Keywords: Continuing Education; Distance Education; Pedagogical Know-How

*Doutora em Educação pela PUC- São Paulo. Atualmente é docente-pesquisadora na Universidade Federal de Itajubá – MG.

Introdução

Ao se embrenhar pela prática cotidiana de educação que se realiza por meio da modalidade à distância, diversas (in)certezas surgem. Competências antes não necessárias ao trabalho docente se mostram importantes como nova maneira de lidar com o tempo e o espaço como categorias que precisam ser redimensionadas num ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Um trabalho que antes dependia de um só professor, agora se compõe de uma equipe de pessoas que se tornam interdependentes na consecução dos objetivos propostos. A palavra, antes mais oral que escrita, assume dimensões de centralidade na relação professor-aluno, em que o corpo se traduz em textos que exprimem o lugar do afeto, do encontro, da (não)aprendizagem.

Num contexto diferenciado de um certo saber-fazer docente, um grupo de professores e tutores (estes, também professores) constituindo uma diversidade de sujeitos com habilidades diferentes, hobbies específicos e diversos, surge a necessidade de transgredir o modelo de reunião pedagógica. As reuniões tradicionais com caráter de orientação pedagógica limitam a possibilidade da participação efetiva, enquadradas que estão num conceito tradicional e bancário construído ao longo do tempo no espaço acadêmico correspondendo a um modelo de educação conservadora, em que um sujeito, o professor/coordenador define as regras, o tema e é o responsável pela exposição oral do tema. Mesmo que haja um procedimento baseado em dinâmicas de grupo, a referida reunião não se exime do caráter expositivo e impositivo que lhe é peculiar.

Santos (2010), ao caracterizar a Ciência e suas provisoriades conceituais, destaca o seu caráter rigoroso, de quantificação e também o seu caráter de desencanto, como conhecimento mínimo. Um conhecimento despido do que as experiências humanas podem ensinar e fechando as portas para outras formas de compreender o mundo. As rodas pedagógicas fazem parte de um movimento coletivo de professores e tutores que habitam outros modos de compreensão de mundo (porque outros olhares que se interpenetram e seu dia a dia) e que podem funcionar como um feixe de luz às práticas docentes, iluminando sombras e esquinas nem sempre vistas pela Ciência e nem sempre consideradas como objeto de estudo e reflexão nos cursos de formação de professores.

Assim, ao atentar para a diversidade do grupo e ao valorizar as habilidades individuais de professores e tutores que trabalham num curso de especialização a distância da Universidade Federal de Itajubá -Unifei, a roda pedagógica tornou-se a forma de garantir um pensar permanente sobre o saber-fazer docente nesta modalidade, por meio de outras linguagens e formas diferentes de abordagem das experiências profissionais. Este artigo apresenta a gênese desta construção coletiva e

dos sentidos elaborados no percurso de rodas pedagógicas que se formam e se re-formam em seus movimentos, constituindo o que denominamos Cirandas de Formação.

Cirandas em rodas: formação pedagógica continuada

A qualidade não está unicamente no conteúdo, e sim na interatividade do processo, na dinâmica do grupo [...] (IMBERNÓN, 2011, p.104)

Currículo e formação definem-se como um binômio intrinsecamente articulados, em que o sentido do primeiro, como construção e determinação histórica se faz e se refaz com vistas à formação de sujeitos aprendentes. Aparentemente, o termo currículo parece definir um percurso que deve ser assumido pela unidade escolar em prol da formação de novas gerações. Porém, o currículo também é percorrido e co-construído pelos professores e nesse percurso, se formam também como sujeitos que aprendem e se formam continuamente em seu saber-fazer pedagógicos.

Desta forma, pensar o currículo como espaço de constituição identitária supõe considerar que a formação docente será contínua no exercício reflexivo do saber-fazer cotidiano da docência. Neste sentido, torna-se mister criar condições concretas para que tal reflexão se desdobre num pensar coletivo, compartilhado por grupos de professores que tem em comum as angústias, os reveses, os saberes e não-saberes do ofício de professor. Na especificidade da educação à distância (EAD), tal processo de aprendizagem e reflexão coletivas torna-se indispensável pelas competências e habilidades requeridas que ainda estão sendo em fase de investigação, de descobertas, de questionamentos.

O trabalho docente na modalidade EAD diferencia-se da educação presencial pelas interfaces tecnológicas que o professor nem sempre domina e por isso, os seus passos (planejamento, atividades, uso de ferramentas) se mesclam com os suportes técnicos necessários e com especialistas em ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) para a concretização de suas atividades.

Neste cenário de ensino mediado por tecnologias presentes nos ambientes virtuais de aprendizagem, o professor aprende a desenvolver seu ofício com outros profissionais que complementam as competências e habilidades requeridas pelos elementos mediadores de todo o processo de educação à distância. Tal cenário, marcado por uma coreografia coletiva de

planejamento e execução mostra-se como um espaço coletivo em construção, exigindo ajustes conceituais do próprio processo de ensinar, bem como redimensionando as formas de relações a serem estabelecidas com os alunos e as maneiras de aprender que aí se apresentam.

Desafios que surgem e que podem, pela constituição desse grupo de trabalho, resvalar para um tecnicismo reducionista do próprio processo educacional. Assim, há o risco de, ao se consolidar a modalidade de educação à distância, os discursos e práticas serem reduzidos às decisões de cunho meramente tecnológicos, mecanizando o processo ensino-aprendizagem e centralizando a tecnologia educacional em detrimento da questão do conhecimento e dos sujeitos que os constroem.

A fim, pois de evitar um discurso equivocado e messiânico acerca da educação à distância, sem desconsiderar suas peculiaridades, surge a necessidade de recriar o caminho da reflexão-ação desse grupo de trabalho docente. E como grupo que se com-forma e se re-com-forma de acordo com um trabalho que se apresenta desafiador, como estimular uma reflexão que resulte efetivamente em melhoria de práticas docentes em ambientes virtuais de aprendizagem? De que maneira tornar as reuniões pedagógicas imbuídas do mesmo espírito de trabalho coletivo característico da educação à distância?

Assim, ao se observar o grupo, percebe-se uma diversidade de interesses, de habilidades que ultrapassam o espaço acadêmico, constituindo uma riqueza de possibilidades. E foi a partir da constatação dessa diversidade que a idéia da Roda Pedagógica foi se construindo aliada a uma necessidade de buscar outras linguagens e recursos para se refletir acerca das experiências que vêm sendo vivenciadas no curso de especialização à distância em Gestão de Pessoas e Projetos Sociais.

Tornar cada membro do grupo em questão, professores e tutores, co-responsáveis por uma coreografia a ser elaborada nas rodas pedagógicas, resultou uma ciranda de desejos, de idéias, de reflexões. Roda Pedagógica, num sentido de circularidade de linguagens e dinâmicas, caminhos pincelados ou cozidos, cantados ou poetizados que impingiram e criaram cirandas de movimentos reflexivos lentos, intensos ou rápidos. Cores, imagens, cheiros e texturas que fizeram das rodas pedagógicas verdadeiras cirandas do pensar, em que as palavras e as frases se construíram coletivamente na formação contínua de profissionais que tem a educação como espaço de ser-profissional numa profissão em que os professores “ensinam tanto pelo que sabem como pelo que são” (ZABALZA, 2004, p. 131).

As “Rodas Pedagógicas” se constituem e instituem Cirandas de Formação como práticas planejadas pelos próprios professores e tutores com vistas a integrarem um conjunto de atividades, processos ou medidas destinadas a aprimorar a capacidade profissional e pessoal dos sujeitos, “incrementando-se ao mesmo tempo os níveis de satisfação e identidade profissional do professorado” (BOLÍVAR, 2002, p. 86).

A Ciranda de Formação que se reinventa em cada roda pedagógica, ao longo de 2 anos, tornou-se prática integrante do trabalho docente em questão. Utilizando o conceito advindo de Bourdieu, por Perrenoud (1993), as rodas pedagógicas estão incorporadas ao habitus desta equipe, enquanto uma “gramática geradora das práticas”. Uma gramática norteada pelas reflexões feitas nas cirandas das diversas rodas pedagógicas e que orienta tanto a improvisação quanto o planejamento didático e constituindo/resultando ações docentes/tutoriais nos ambientes virtuais de aprendizagem.

A proposta de Ciranda de Formação, constituídas nas três rodas pedagógicas aqui apresentadas (já foram realizadas 5 além dessas), descritas e interpretadas, com coreografias próprias e únicas, como experimento de formação docente realizadas a partir de um exercício metafórico- reflexivo acerca da Educação e da educação à distância suscitadas pela pintura, música e pela culinária. Lugares epistemológicos em que professores e tutores elaboraram sua própria leitura sobre um certo saber-fazer docente.

Roda pedagógica pintando o 7: entre o individual e o coletivo na educação

[...] a realidade não costuma chamar a atenção para dizer que as coisas não vão como pensávamos e esperávamos que fossem, o que nos leva a repensar o que fizemos, como o fizemos, a acrescentar ou a retirar meios ou, ainda, moderar nossas expectativas. [...] Portanto é preciso se arriscar a incrementar o nível de aspirações para aproveitar as possibilidades que possam aparecer. Se a política é a arte do possível, a educação e suas reformas também o são. (SACRISTAN, 2007, p. 156).

Um cenário de aventais, pincéis, espátulas pequenas e tintas, muitas tintas!!!! E uma equipe empenhada em significar o encontro, em apreender os sentidos das horas que passariam naquela sala de pranchetas e bancos. Nos olhares em círculo a tentativa de apreender as falas e os gestos, a vontade de dizer sobre a flor que não pode ser desenhada e da paisagem que foi calada, a partir de um texto inicial sobre a flor da professora que todos os alunos tinham que desenhar igual. O risco

de também se definir modelos e cores, formatos e paisagens, desrespeitando o mundo e o olhar do outro.

Segundo Tardif (2005) há, no processo de ensino e na ação docente, em função dos significados privilegiados pelos professores, uma certa imposição de sentidos que deve ser permanentemente problematizada a fim de garantir possibilidades diferentes de interpretação. O professor, ao se inscrever num espaço reflexivo, tem a chance de relativizar e interpretar os elementos de sentido que dominam sua prática docente a fim de contribuir para a autonomia do próprio sujeito-aluno do processo.

Então, ávidos de serem únicos e pães do medo de parecerem tão iguais, partiram para a elaboração pessoal, para a produção solitária em suas telas em branco (primeira proposta após o aquecimento reflexivo sobre a autoria de cada um no processo de aprendizagem). Um movimento que aparentemente nos remete a um trabalho de cunho solitário e pessoal de cada professor. No entanto, mesmo uma pintura de tela, em que o pintor e o espaço em branco formam uma díade, existem muitos “outros” ali, acompanhando o processo relacional. Tais outros são os valores e os princípios trabalhados por Sacristan (2007) acerca da importância dos conhecimentos se interligarem, numa interconexão de práticas e de sentidos.

Empenhados na criação e necessitados de apagar o branco da tela, foram elaborando formas, rabiscos, pinceladas, cenas, usando cores vivas, cores sérias, cores, com ritmo próprio. E, cuidado maior ou menor e em silêncio, compuseram um mosaico de telas. Um pouco como fazem em suas disciplinas, impingindo sua marca, seu jeito de ser e de estar com o aluno, foram também compondo um mosaico que articula uma intenção que é única e comum: de fazerem educação. E nesse movimento solitário, a princípio, pode-se identificar o processo de cada um. Alguns, criam no rebuscamento, outros cuidam de detalhes, alguns mostram simplicidade e outros sofisticação. Todos, criam e cada criação tem sua beleza própria, porque carregada de significados e de sentidos. Não é possível, pois comparar porque nessa arena não existem modelos. Existem possibilidades e formas diversas de transformar a tela. Garantir espaços para esta diversidade é subverter a (de) formação nos interstícios escolares, conforme alerta Arroyo (In. DINIZ-PEREIRA; LEÃO, 2008). E, porque processo, o movimento de trabalhar a tela, como a coreografia docente no espaço escolar, não cessa. Há sempre um retoque a ser feito, há sempre uma cor que precisa ser destacada ou esmorecida.

Esgotados deste processo solitário, partiram para uma elaboração coletiva, numa tela que teria que caber todos eles. Surgem algumas dificuldades de participação, medos e cuidados em

intervir na produção do grupo. Os movimentos de mudanças, as alterações coreografadas, ritmadas, aceitas. As desconstruções necessárias, as reações nem sempre racionais, a não-indiferença sempre. Isso é fazer da educação um projeto coletivo.

O que foi proseado em decorrência de todo esse barulho, essas cores e essas inquietações? A prosa passou pela questão da EaD ser tão somente uma ferramenta e não toda a educação ou uma educação especial. Alerta para a necessidade de desencantamento da EaD e da possibilidade de desfamiliarizarmos o olhar para uma análise mais lúcida. Refletiram sobre a importância do outro na configuração de uma intencionalidade na educação que jamais poderá prescindir de sua marca relacional. Também abordaram a importância de se aprender a lidar com a frustração, com o inesperado, com a interferência do outro que pode modificar o tom do quadro, mas não o impossibilita. Pelo contrário, pode até configurar um novo panorama.

E então, a certeza de que é esse quadro, produzido, inspirado, montado e remontado em grupo que garante o diálogo e que preserva a humanidade que temos em nós. Um quadro, pois, como um programa de educação em constante movimento, reavaliação e reajustes curriculares que garantam os sentidos da arquitetura de seus conteúdos, atividades, procedimentos e recursos. Uma obra em aberto, enfim.

Roda pedagógica na cozinha: aromas, saberes e sabores

Educação significa conduzir para um lugar diferente daquele que se está. (CORTELLA, 2009, p.43)

Seguindo o princípio de que outros lugares de saberes e fazeres constitui-se meios de se pensar e efetuar formação docente, esta roda pedagógica foi sugerida por uma professora do grupo que tem na culinária o seu hobby, o seu lugar de agregar pessoas.

A culinária começa na hora das compras, na escolha dos ingredientes, na busca pela melhor qualidade, na adequação da lista que se tem à receita que será executada. Para a equipe, nossa culinária do dia começou bem antes, quando nos organizávamos para empreender a viagem (a roda foi realizada numa fazenda, nos arredores da cidade), entender o caminho, arranjar os carros e esperar todos na praça para juntos tomarmos o mesmo rumo.

Como a prática docente, o início está no planejamento, na pesquisa, na ação antecipada pelo projeto. Um projeto que se faz coletivo, que supõe organização e participação, compromisso e

cuidado com o currículo (percurso), prescrito e vivido como chão por onde as pegadas docentes se darão. Lopes e Macedo (2002) destacam a importância de se reconceptualizar o espaço prático em que a teoria é tecida, em que os saberes são trabalhados de maneira provisória a partir de um percurso previamente traçado e cotidianamente refeito e coletivamente legitimado.

Todos a postos, como comboio, fomos como uma equipe, por curvas, asfalto e terra, apreciando a paisagem e vigiando-nos para que nenhum carro se perdesse do grupo. E lá chegamos, com as compras, com os passos curiosos e com a vontade de acolher a surpresa, o novo, o diferente. Curvas, asfalto e terra, como formação, experiências, modos de ser e de se fazer na professoralidade com outros sujeitos desse percurso. Para Stano (2005), a professoralidade se produz e se reinventa nos espaços cotidianos da ação docente, carregados de significados simbólicos nos gestos, nos rituais, na criação e reprodução de mensagens e linguagens. Neste sentido, tais espaços se configuram o lugar da subjetivação de certo modo de ir se fazendo professor. E a professoralidade é mais que um conjunto de práticas, é intersubjetivação porque “[...] dá-se por articulações sociais e profissionais, pessoais e coletivas, em provisoriidades que destacam o ser-no-mundo” (STANO, 2005, p. 82).

IncurSIONAMOS, em bandos ou seguidos apenas pela vontade de andar, alguns lugares como a capela em construção, quartos que levam a quartos, os objetos que demarcam história, bichos que lá habitam. É o reconhecimento do lugar, quando aos poucos, professores tomam o espaço escolar para além da arquitetura, de suas paredes e seu lugar geográfico e quando habitam os denominados ambientes virtuais de aprendizagem, instalando aí sua presencialidade incorpórea.

Desorganizadamente tomamos um café e juntos, sentamos para pensar o dia, como sentamos para planejarmos o ano, o semestre em nosso cotidiano escolar. Os ruídos de fundo, de espécies outras participaram dessa prosa de varanda regada a uma primeira aproximação com o tema, a culinária (ou seria a educação?) num exercício de interação. Para Tardif e Lessard (2009), a interação é o espaço mesmo que constitui o trabalho docente. Nessa interação entre professores e tutores, a prosa passou por profundas reflexões. O conhecimento, qual a sua medida? Até onde vai? Da mesma forma como a culinária começa na hora das compras, as escolhas acerca dos saberes também dependem do que queremos e podemos adquirir. E então, promover o ritual da comida, da apropriação, do saber e do sabor.

Há que se cuidar no caminho das interdições, da panela que pode nos enganar e não ser do tamanho adequado para cozinhar o saber. Aí a importância das escolhas lúcidas e do constante

exercício da avaliação que, para Freire significa “rever o antes visto quase sempre implica ver ângulos não percebidos “(idem, 2001, p. 24).

Há que se cuidar da intensidade do fogo, para que ele queime e aqueça o suficiente para manter o sabor do que está sendo feito, do que está em cozimento, do que está em processo de transformação. E talvez o grande segredo desse ofício professoral seja controlar o fogo, entender o tempo, organizar o espaço dos arranjos de ingredientes, travessas e fogão.

E então, macerar, marinar, filtrar, peneirar em nós, tornando sabores esses saberes. E, didatizando, oportunizar ao outro o seu comer diferente para que o outro encontre aí o seu próprio sabor. E é nesse momento que corajosamente dançamos na beira de abismos, porque a comida pode não impactar, pode não encantar e pode não satisfazer todas as fomes de saber e de sabor. Mas é preciso, concordando com Cortella (2009), “[...] escavar no hoje de nossas práticas à procura daquilo que hoje pode ser feito [...] (idem, 2009, p. 130).

Como professores, preparamos os pratos, delineamos o cardápio e temperamos tudo na espera de coincidir com o tempero e o gosto de nossos alunos. Certamente vamos encontrar sabores que resistirão a outros sabores que oferecemos. Talvez a mistura de temperos seja uma maneira de garantir que os sabores se mesclêm em novos saberes. Ferraço (In. ESTEBAN; AFONSO, 2010) nos alerta que “[...] as redes cotidianas de conhecimentos estão, a todo tempo, atravessadas por diferentes contextos de vida, respaldando a dimensão de complexus para a educação que defendemos” (idem, 2010, p. 109).

E a reflexão foi se construindo no decorrer de todo o processo coletivo de preparo da refeição. Uns atentavam para a necessidade de se cuidar para que todo esse processo de cozimento seja arranjado pelo compromisso de fazer o melhor, com os melhores ingredientes e para os paladares mais exigentes ou mais famintos. Outros chamaram a atenção para que nossos fazeres, nessa imensa cozinha (por exemplo, em todo o sistema UaB), não se resvale para um gosto único e comum. Que a educação a distância não se transforme em uma cozinha industrial, mas que se garanta nela, o prato especial de um, o detalhe que o outro aprecia, a forma e a beleza dos arranjos à mesa. E mesmo que surjam novas maneiras de fazer, que não se diabolize o jeito tradicional de cozinhar, ou seja, a educação em toda a sua tradicionalidade presencial. Que o currículo, traçado para um percurso à distância ou presencial seja sempre um lugar de produção de sentidos e que nele caibam as identidades que se constroem coletivamente no cotidiano escolar.

E, mãos à massa! Ingredientes disponibilizados, fomos instigados a participar da feitura do banquete e novos arranjos foram se apresentando, espaços antes vazios foram ocupados, pessoas com afinidades de sabores se juntaram em algum item do cardápio e as ferramentas e utensílios se tornaram alvo de negociações. Para por a mão na massa, outras vestimentas cobriram corpos e a liderança se fez presente para que a organização mínima fosse garantida para que o almoço saísse. E nessa coreografia de cozinha, fomos nos vendo professores, em trabalhos solitários e na busca necessária por pontos de encontros entre aqueles que buscam, maceram e marinam seus saberes, transformando-os em sabores únicos, especiais e cuidadosos. Percebemos o risco de se esconder a receita e então não compartilhar o que poderia ser compartilhado e melhor temperado. Destaca-se, pois que a competência profissional, “necessária a todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática e na profissão” (IMBERNÓN, 2011, p. 33).

Um professor do grupo, no exercício reflexivo construído do cozer coletivo, chama a atenção para a cozinha, lugar do o novo e do velho, do fogão a lenha e do microondas, da máquina de moer café e do liquidificador e apontando a necessidade de fazer o bom e o saboroso, sem perder o padrão do antigo e sem deixar de aproveitar do novo nesse ofício de cozinha-docência. Cozinha como lugar do sagrado, como nossas salas de aulas devem ser. Bem aquecidas, com coreografia própria das vozes que fazem o fundo do cozimento, das reflexões, do tempero que penetra a alma. Corpos que se tocam, se fundem e se experimentam na dança do saber por um sabor ou por muitos sabores, nas mudanças de percurso, no incremento do cardápio. Pelas mãos de pessoas comprometidas, inteiras num projeto de estar-sendo-com.

E, as complementações mais que necessárias, de uma mesa bem organizada, de um arranjo floral colorindo o encontro daqueles que ousaram pensar novos-antigos cardápios e que em meio ao tempo, se colocam num espaço de experimentar os saberes com outros sabores. Sabores que tão cedo não esqueceremos e saberes que estão em nós, significados nessa roda pedagógica no Balaio (nome da fazenda). Que acolhedor balaio vivenciamos! E saímos famintos de mais sabores.

Cirandas para além das opções bancárias de formação

Instituir percursos de formação continuada em uma equipe diversa de professores e tutores, advindos de lugares epistemológicos diferentes (administração, pedagogia, engenharia, direito, ciências sociais, psicologia e outros) requer a criação de lugares não-comuns que permitam múltiplas leituras das práticas docentes sem a banalização e descrença das denominadas “reuniões pedagógicas”. As Cirandas de formação surgiram a partir de uma coreografia que a cada ensaio (a cada roda pedagógica) se afinava e se diversificava mais em termos de temáticas, lugares e modos de realização. As Cirandas, assim denominadas pelo sentido de circularidade, de movimento, sem pontos de começo e fim, mas continuidade sempre, comportam rodas pedagógicas fundantes (justificam/possibilitam o grupo como espaço criador e de participação) do próprio grupo.

Diferente do modelo clássico de formação, “orientado para a constituição de um mestre da verdade” definido por Santos e Baquero (In. DIEB, 2008, p. 143) as Cirandas apóiam-se numa perspectiva de formação de mestres de sentido, em que os professores exercitam o seu olhar sobre o mundo ao mesmo tempo que povoam de diversidade seu universo subjetivo. Ao invés, pois de se propor formação de caráter instrumental, as Cirandas se constituem formação do ser, reflexivo, que reconhece suas incompletudes e, por isso, indaga permanentemente o cenário em que atua. As autoras acima citadas destacam que é mediante a experiência de conhecer e aprender que os saberes são construídos, porque são situações em que o aprendizado é pessoal e único, sendo portanto, não reproduzíveis. Por isso, tais saberes, aprendidos pela mediação dos sentidos e incorporados à subjetividade, facilitam a própria criação docente no processo cotidiano pedagógico, porque fortalecidos pelos saberes que se constroem no movimento coletivo das rodas pedagógicas.

Observa-se que as discussões suscitadas nas rodas pedagógicas garantem um pensar universal, genérico sobre temas diversos que cercam a educação. Porém, cada docente usa tais generalidades em sua prática, singularizando conceitos, visualizando novas e diferentes possibilidades em seu cotidiano escolar. Há, pois uma reapropriação do vivido e do refletido nas Rodas pedagógicas pela adaptação/transposição/rearranjo das idéias nas singularidades das práticas docentes.

Há no contorno das Cirandas de formação uma racionalidade pedagógica que garante a construção coletiva de significados e viabiliza os elos que costuram os diversos olhares. Professores e tutores, na circularidade e movimento em lugares diferentes, dialogam, compartilham, expõem e constroem seus saberes sobre suas práticas docentes a partir de um conjunto de elementos constituintes de uma racionalidade pedagógica que se faz fundante nas Cirandas. Tais elementos estão presentes, a saber: (a) na postura dialógica que permite a cada um acolher o outro (lugar,

atividade, olhar) em sua singularidade e deste acolhimento, descobrir ou fiar novas costuras de saberes docentes; (b) na consciência da incompletude dos saberes e, por isso, a busca de encontro com o outro, portador de outros saberes e práticas; (c) no valor do processo coletivo de aprendizado a partir do compartilhamento de práticas; (d) na possibilidade de transportar a temática da educação para outros lugares experienciais, num exercício reflexivo-metafórico; (e) no valor do uso dos sentidos, das ações efetuadas, dos exercícios vivenciais que embasam a produção de sentidos de cada um e do grupo como um corpo em movimento.

As Cirandas de Formação engendram uma outra lógica de processo formativo em que a centralidade das decisões está na vontade de compartilhar uma atividade da qual se domina e na qual se encontra prazer. E nessa atividade, subverte-se o estudo sobre a educação não mais restritamente educação a distância), metaforizando-a por meio de olhares sobre as práticas docentes a partir de outros referenciais. Referenciais de cor, de sabor, de movimento, de sensibilidade. É um processo de metaforização em que o grupo cria a oportunidade de pensar sua própria prática (e de aprender e se apreender como ensinante) por meio de uma experiência em outro lugar, de uma outra forma a fim de alimentar saberes e fazeres docentes com outros ingredientes reflexivos, rompendo com a própria ideologia tecnocrática e instrumental que permeia a inserção das tecnologias da informação na educação.

O exercício metafórico-reflexivo é mais que analogia. É a produção de sentidos nem sempre possível no cotidiano docente. É a coragem de tomar distância, de pensar o (im)pensável, dizer o (in)dizível e de buscar, numa segunda etapa (dos textos produzidos voluntariamente) após cada roda pedagógica, um aporte teórico que auxilie na organização do que foi dialogado, no que se despertou, nas vivências coletivas e individuais daquelas horas de circularidade e movimento docente. Cirandas de formação, que circularmente garantem experiência-metaforização-teorização-práxis. Cirandas, pois que partem de um conhecimento vivenciado para um conhecimento profissional passível de modificar e melhorar a qualidade das práticas docentes pelo movimento de sentir, de analisar, de metaforizar e de dizer a própria experiência.

Cabe salientar que a Ciranda de formação constitui-se de rodas pedagógicas que são registradas em vídeo para que os participantes possam assisti-las para recuperar os significados construídos coletivamente e para garantir a história desse percurso de formação. Além das filmagens, cada roda pedagógica é registrada em texto, por um ou mais participantes e distribuídos ao grupo para concordâncias, pareceres e/ou confirmações. Nesses registros escritos há um cuidado em fundamentar as discussões por meio de autores que iluminem ainda mais as narrativas coletivas

construídas no decorrer dos encontros. Enfim, há produção de material para posterior estudo e compartilhamento.

A incompletude humana, a provisoriidade dos saberes e o cotidiano modo de estar-sendo-juntos no mundo, nos abriga e nos obriga a uma constante produção de sentidos. Que venham circulares, se refazendo sempre. Que venham em Cirandas de formação com muitas rodas pedagógicas ainda a serem realizadas. Afinal,

“consensos são difíceis, mas aproximações são possíveis. No aproximar-se abrem-se planos e espaços que permitem caminhar e crescer juntos” (GOERGEN, In. SEVERINO, 2011, p. 11).

Referências

BEZERRA, G. **Cantações**. Itajubá: Grafic 30 minutos, 1995.

BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. de. A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escritura, 1998.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DIEB, M. (Org.) **Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do estudar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Orgs.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRAÇO, C. E. Saberes e práticas cotidianos: Pode a formação de professores dispensar a avaliação? In. ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Orgs.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 96-111.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 5. ed. São Paulo: Olho d'água, 2001.

GOERGEN, P. Prefácio. In. SEVERINO, C. M. B. F. et al. **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011, p.7-14.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se par a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, L. C. **Educação ao longo da vida:** entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

SACRISTÁN, J. G. **A educação que ainda é possível:** ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, B. S. **A Universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

STANO, R. de C. M. T. **Ser professor no tempo do envelhecimento:** professoralidade em cena. São Paulo: Educ, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.