



AS NARRATIVAS COMO MODO DE CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA EM RODAS DE FORMAÇÃO EM REDE

NARRATIVES AS A WAY TO CONSTITUTE CHEMISTRY TEACHERS IN NETWORK EDUCATION WHEELS

Moacir Langoni de Souza¹

Maria do Carmo Galiazzi²

¹Fundação Universidade Federal do Rio Grande – langoni@vetorial.net

²Fundação Universidade Federal do Rio Grande – mcgaliazzi@yahoo.com.br

Resumo

Apresentamos o recorte de uma pesquisa em que investigamos o processo de formação de professores de Química nos estágios de um curso de licenciatura. Nesse recorte destacamos narrativas de uma licencianda ao assumir uma sala de aula de Química durante um semestre no estágio final do curso. O argumento tecido é o de que o que a licencianda conta foi aprendido em Rodas de Formação (os estágios e outras rodas) que, em rede (projetos interinstitucionais), intensificam o processo de constituição do professor. Essas Rodas favorecem aprendizagens quando marcadas pela intenção de diálogo e partilha, princípio articulador da ambientalização do professor, do currículo, da escola. A aposta a partir da análise é, além da nossa própria formação enquanto formadores e produtores de currículo na Licenciatura em análise, favorecer ações mais intensas e fundamentadas em relação à formação de professores e seus saberes e fazeres.

Palavras-chave: Narrativas; Rodas em Rede; Ambientalização dos professores.

Abstract

This paper presents part of a research which investigates the education process of Chemistry teachers who are serving their apprenticeships in order to get a teaching degree. In this text, we have highlighted the narratives of a student-teacher who has taught Chemistry for a semester at the end of her course. We have also pointed out that the student-teacher says that what she learned in the Education Wheels (apprenticeship and other wheels) intensifies her constitution process as a teacher. These Wheels favor learning when they are based on dialogue and sharing, the articulating principles of the environmentalization of teachers, the curriculum, and the school. The analysis reveals that, besides improving our own knowledge about the development of the curriculum under investigation, it favors more intense and well-founded actions regarding teacher education and teachers' knowledge and practices.

Key words: Narratives; Wheels in Network; Environmentalization of teachers.

INTRODUÇÃO

Cada Roda é o espaço em que seus participantes tramam sua história através das partilhas.

Cecília Warschauer

Admitindo-se que o título de um texto é impregnado de significados, este não foge à regra e insere-se em um movimento de aposta em Rodas de professores, em que cada participante vai tramando e trançando fios num processo de formação permanente. Nesse contexto, o que se pretende explicitar com a palavra “roda”? E com a expressão “Rodas de Formação em Rede”? Estas e outras questões constituem o foco da abordagem que fazemos neste trabalho. De certo modo este título já sintetiza a essência da aposta que orienta nossas ações em relação à formação inicial e continuada de professores e que inclui a nossa própria formação. Essa aposta, por sua vez, não se encontra apenas no plano das intencionalidades e de um possível vir-a-ser, mas tem sido vivenciada intensamente, constituindo-se em contexto de imersão em histórias a serem partilhadas.

É nesta perspectiva que investigamos o processo de formação inicial de um grupo de licenciandos do curso de Química – Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande - FURG e que, em rede, envolve grupos de professores de Ciências de outras duas instituições (PUCRS e Unijuí)¹ atuando em projetos interinstitucionais de formação permanente. O que apresentamos neste trabalho é um recorte, parte dessa investigação, e que envolve as narrativas de uma das licenciandas, aqui denominada Diana, ao assumir uma sala de aula de Química durante a realização do seu último estágio, de um total de cinco realizados desde o segundo ano do curso.

Estas narrativas vão delineando a urdidura de tramas e fios na história dessa formação, contribuindo para uma melhor compreensão desse processo. O argumento tecido é o de que muito do que Diana conta foi aprendido e apreendido em Rodas de Formação, articuladas especialmente nesses cinco estágios. Essas Rodas encontram-se inseridas em uma rede constituída nas parcerias em projetos interinstitucionais que intensificaram o processo de formação, marcadas pela intenção de diálogo e partilha, princípio articulador da ambientalização do professor, do currículo, da escola.

Assim, nos tópicos seguintes pretendemos retomar e aprofundar alguns posicionamentos até aqui assumidos, além de ampliar a discussão, numa comunidade de interlocutores, da nossa aposta nas Rodas de Formação em Rede. Sustentada nas análises essa aposta tem sido vivenciada intensamente, constituindo-se em contexto de imersão em histórias a serem compartilhadas. Como a história de Diana, aqui apresentada, imbricada nas histórias da nossa própria formação enquanto formadores e produtores de currículo na Licenciatura em análise, favorecendo ações mais intensas e fundamentadas em relação à formação de professores e seus saberes e fazeres.

REFERENCIAIS POR ONDE TRANSITA ESTA INVESTIGAÇÃO

A epígrafe que introduz este texto remete para Cecília Warschauer e seu livro “Rodas em Rede”. A autora, referindo-se à essas Rodas, manifesta-se afirmando que:

¹ PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Unijuí – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

Se uma Roda já é uma rede de interações entre seus participantes, a inter-relação entre várias Rodas, pela existência de membros em comum, estabelece uma rede ainda mais complexa, cuja estrutura pode ser reorganizada constantemente porque está aberta a transformações, fruto das interações internas e externas. Essa rede não é uma estrutura cristalizada, mas representa um processo, uma jornada. Motivo pelo qual para falar dela é preciso contar sua história, narrar sua vida (WARSCHAUER, 2001, p. 300).

A explicitação do significado que atribuímos às Rodas de Formação é relevante no contexto deste trabalho, à medida que confere sentido ao argumento que pretendemos defender ao longo do texto: é especialmente em Rodas de Formação em Rede que o processo de ambientalização do professor, do currículo e da Escola é favorecido. Nosso entendimento de rede encontra afinidades com o que Scherer-Warren (2007, p. 328) apresenta para as redes sociais. Segundo a autora as redes, “no sentido amplo, referem-se a uma ‘comunidade de sentidos’, isto é, com relações mais ou menos continuadas, com afinidades/identificações entre os membros ou objetivos comuns em torno de uma causa, no interior de um grupo circunscrito ou de uma comunidade”. A aposta nesse referencial considera que na formação em rede constroem-se espaços de múltiplos matizes em que interagem afinidades e diferenças, constituindo redes de trabalho coletivo e de partilha, à medida que investe nas escolas como espaços de formação.

A aposta na narrativa, por sua vez, encontra guarida em Benjamin (1994, p. 37) quando afirma que “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois”. Desse modo, via narrativas, o narrador pode explicitar contradições, conflitos e limites na sua própria formação. Nesse processo, a perspectiva do “caminhar para si”, proposta por Josso (2004), é percebida enquanto parte de uma relação de acolhimento nas Rodas de Formação em Rede.

Essa possibilidade é uma contraposição à crítica de que esse caminhar para si teria um sentido egoísta, com um movimento exclusivamente “para dentro”. Pensado enquanto movimento numa comunidade de acolhimento, nele encontram-se presentes implicações nos outros sujeitos que, interlocutores, também podem transformar transformando-se, por conta de uma relação sustentada em partilhas, mesmo sabendo dos limites dessa relação nas possíveis lacunas e ausências.

Estas considerações vão ao encontro do que explicitam Brockmeier e Harré (2003, p. 526), quando afirmam que “é sobretudo através das narrativas² que compreendemos os textos e contextos mais amplos, diferenciados e mais complexos da nossa experiência”. Concordamos com Dutra (2002, p. 373) quando afirma que “a narrativa contempla a experiência contada pelo narrador e ouvida pelo outro, o ouvinte”. Referindo-se ao pensamento de Benjamin, a mesma autora manifesta-se dizendo que “a narrativa, em vez de ser uma lembrança acabada de uma experiência, se reconstrói na medida em que é narrada”. Por outro lado, independentemente das leituras e interpretações a serem feitas nesta investigação, estes sujeitos “valem por si mesmos, em-si mesmos, em sua única, irrepitível e integrativa integridade” (BRANDÃO, 2007, p. 7).

Assim, talvez o mais significativo tenha sido a percepção de que, urdidas nas tramas e fios das narrativas do grupo de licenciandos investigados estariam “presentes” as “vozes” de professores formadores que, desde a década de 80, vêm compartilhando ações na formação permanente de professores de Ciências. Nessas ações, um ponto comum tem sido a aposta, entre outras coisas, de que nessa formação o transmitir seja transformado em mediar e problematizar

² Estes autores consideram a narrativa “como um tipo específico de discurso”.

(MORAES, 2004). Portanto, na diversidade de narrativas produzidas está uma bela oportunidade de investigar o processo de constituição do professor.

Em alguns casos os movimentos explicitados funcionaram como retrospectivas miradas no espelho. Mesmo que muitas vezes ao revés, quando pensamos nas nossas primeiras aulas de Química e na decisão tardia de assumir-se professor. Como no caso de Diana, ao narrar uma das suas aulas no Estágio V, ministrada no dia 6 de agosto de 2007:

A busca por questionamentos e o conhecimento de novas formas de energias renováveis foram objetivos que no meu entender conseguiram ser atingidos. Principalmente no que se refere aos questionamentos que ficaram muito bons, no meu entender. [...] Apesar disso observei algumas resistências na turma, pelo que percebi a tarefa de substituir a professora deles não será fácil. [...] confesso que me sinto muito insegura, sei que muita coisa ainda está por vir!

Mas o que me sustenta em relação à insegurança do que poderá vir a acontecer é a certeza, muito bem fundamentada, de que essa é a profissão que pretendo seguir.

As situações narradas destacam também aspectos como a flexibilidade do professor diante de determinadas situações, o aprender com os erros, ou mesmo aprender a lidar com tensões e inseguranças, como discutiremos posteriormente nas análises. Daí a pertinência das considerações de Dutra (2002, p. 374) ao manifestar que “ao se trabalhar com as narrativas dos sujeitos das pesquisas, estamos não só participando da sua história, expressa na experiência vivida. Também estaremos participando da sua reconstrução, através da profusão de sentidos [...]”, como também produzindo outras histórias com o leitor.

Para contarmos mais a respeito dessa rede e sua constituição, essa história extrapolaria os limites deste trabalho. Mas é significativo destacar que essas Rodas de Formação são marcadas especialmente pela intenção de diálogo e partilha. Concordando com Warschauer (2001, p. 300), “é a *qualidade das trocas* estabelecidas no *processo partilhado* que propicia o desenvolvimento criativo individual e grupal: o cuidado mútuo, a escuta sensível, [...] o respeito durante os conflitos, a coragem de ver-se no outro, de olhar para ele e para si, o formar-se formando...”.

A aposta nas narrativas, por sua vez, encontra guarida em Benjamin (1994, p. 37) quando afirma que “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois”. Desse modo, via narrativas, o narrador pode explicitar contradições, conflitos e limites na sua própria formação. Mas isso é parte de uma relação de acolhimento, à medida que o Outro com o qual dialogamos é constituído por múltiplas vozes nessas Rodas.

É assim que nas narrativas analisadas encontramos as “vozes” de professores formadores que, desde a década de 1980, vêm compartilhando ações na formação permanente de professores de Ciências. E essas vozes constituem, na perspectiva que apostamos, a explicitação de uma rede construída ao longo desse período, desde as parcerias em projetos interinstitucionais até as afinidades pessoais que sustentaram escritas coletivas e compartilhadas a respeito da educação em Ciências.

Acreditamos, concordando com Clandinin e Connelly (2000), que o mundo pode ser entendido e estudado de forma narrativa. Nesse contexto, a temporalidade é um elemento central e está relacionada com o fato de que uma experiência ocorre em determinado tempo e espaço, num o contexto mais amplo em que o indivíduo que narra encontra-se inserido. Contudo, é preciso estar atento para o que alerta Galvão (2005) em relação à narrativa como metodologia de investigação. A autora destaca que isso “implica uma negociação de poder e representa, de algum modo, uma intrusão pessoal na vida de outra pessoa”. Embora enfatizando “que não se trata de uma batalha pessoal”, ela assegura que se trata de “um processo ontológico, porque nós

somos, pelo menos parcialmente, constituídos pelas histórias que contamos aos outros e a nós mesmos acerca das experiências que vamos tendo” (p. 330).

AMBIENTALIZAÇÃO DO PROFESSOR³, DO CURRÍCULO, DA ESCOLA...

Estar aberto ao diálogo e à escuta atenta ao que o Outro diz são pressupostos das Rodas de Formação em Rede. Assim, alguns autores constituem referencial nessa perspectiva de ambientalização. Um deles é Paulo Freire, por conta dos seus posicionamentos como educador e da sua proposta pedagógica enquanto possibilidade entre aqueles que apostam na construção de uma sociedade mais igualitária e com justiça social. Ao afirmar que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (FREIRE, 1996, p. 152), o autor destaca que “viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente” (p. 153).

Em Fábio Cascino sustentamos a indissociabilidade entre a ambientalização do professor, do currículo, da Escola, e as práticas interdisciplinares. Encontramos nesse autor um interlocutor para entendermos como condição da interdisciplinaridade o diálogo entre sujeitos mais que entre “disciplinas” (CASCINO, 1999), indispensável quando pensamos justamente na perspectiva das Rodas nas escolas como princípio articulador das Rodas de Formação. Se isso é fundamental para a percepção do que pode acontecer na Escola por conta de ações pensadas e desenvolvidas num coletivo de professores, acrescentamos que uma perspectiva de partilha de saberes torna mais significativo o sentido atribuído a esse “diálogo entre sujeitos”.

E por que este destaque neste momento? Justamente porque nossa aposta é na interdisciplinaridade enquanto emergência e não como condição previamente determinada para ações articuladas na Escola. Nesta perspectiva a interdisciplinaridade, numa Roda de Professores na Escola, é percebida como *conseqüência* de uma intencionalidade de partilhar saberes a partir de interesses comuns. Dito de outra forma, os professores não se reuniam *para* desenvolverem ações interdisciplinares, mas para trabalharem juntos e assim, movidos pelo desejo de estarem em Roda, aprenderem em comunhão.

A interdisciplinaridade, portanto, torna-se parte, enquanto emergência de aprendizagens recíprocas nas afinidades e conflitos numa Roda de Formação, de um contexto mais amplo em que a formação permanente dos envolvidos vai sendo tecida no olhar para si através do olhar do outro, nas escutas sensíveis aos seus dizeres, saberes e fazeres. Em todo esse processo, uma outra aposta é que, independente dos conhecimentos disciplinares desta ou daquela área, o desenvolvimento da leitura, da escrita, da argumentação, da oralidade, da autonomia, da escuta e respeito ao que o outro diz, entre outras coisas, deveria estar permeando os currículos escolares e dos cursos de formação.

Na ambientalização dos currículos, Cascino (1999) explicita um aspecto relevante que é a questão dos conflitos e interesses em jogo no campo da preservação ambiental, de tal modo que, “mais do que nunca, nos dias que correm, é fundamental que se articule uma luta, uma efetiva luta, contra os vários poderes que pretendem nos submeter às mais variadas formas de dominação e exploração” (p. 86). É justamente em relação à percepção desses poderes que encontramos em Loureiro (2004) um interlocutor que tem contribuído para algumas reflexões a respeito do modo como percebemos a Educação Ambiental e seu potencial transformador da

³ Utilizamos aqui o termo “ambientalização do professor” propositalmente, do mesmo modo como são utilizados ambientalização do currículo ou mesmo da Escola. A intenção é enfatizar que o sentido atribuído é o da formação de um profissional que incorpore aos seus saberes e fazeres os princípios da Educação Ambiental, tal como propostos nos referenciais apresentados neste texto.

sociedade. Ao afirmar que “ninguém modifica a consciência separado do mundo” (LOUREIRO, 2004, p. 28), o autor assume um referencial freireano para criticar abordagens que, mesmo sustentadas em pedagogias dialógicas,

tendem a despolitizar a educação e a esvaziá-la como prática social. [...] Em síntese, é inaceitável defender a solidariedade planetária sem entender que, enquanto atores sociais, um extrativista não significa a mesma coisa que uma empresa madeireira em termos de inserção social e seus efeitos no ambiente (*Ibidem*, p. 106-107).

Assim, num processo de ambientalização da Escola é significativo percebermos a importância de ações educativas que busquem, sustentadas no diálogo e na participação compromissada, avançar no sentido de uma mudança de valores nas relações dos seres humanos entre si e com o ambiente que integram. É desejável, portanto, ir além da perspectiva de conservação, que pressupõe a preservação da natureza para o *uso* dos seres humanos, e avançar no sentido da superação da visão utilitarista e antropocêntrica de meio ambiente, fortemente presente no senso comum. E embora considerando relevante o acolhimento para propostas de Educação Ambiental com as mais variadas tendências, a aposta é no sentido do encaminhamento de abordagens problematizadoras que incluam, por exemplo, questões envolvendo as necessidades e desejos na nossa sociedade de consumo; a insustentabilidade de um modelo de “desenvolvimento” que gera uma legião de excluídos, uma das piores faces da degradação ambiental; os conflitos envolvendo poderosos interesses econômicos em jogo, como no caso dos usos da água enquanto recurso finito e indispensável à vida. Por isso, reafirmamos com convicção que é preciso, sustentados em Rodas de acolhimento e partilha, assumirmos o compromisso de trabalharmos essas questões na Escola.

Em tal perspectiva, quando mencionamos a ambientalização da escola, a intenção é assumi-la como espaço privilegiado para a discussão de questões que contribuam para uma melhor compreensão e apropriação de significados a respeito das relações entre ser humano e ambiente, numa perspectiva local mas sem perder de vista seus significados numa perspectiva global. Implica ainda perceber-se uma realidade impregnada por uma crise na qual consumismo, exclusão social e degradação ambiental são manifestações de modelos insustentáveis de sociedades, seja pensando na condição brasileira, norte-americana ou chinesa. Implica também, entre outras coisas, apostar-se na utilização do espaço escolar para práticas sociais cooperativas e com a participação da comunidade, para o diálogo, para a escuta e respeito ao que o Outro diz, para a argumentação crítica e a autonomia (SOUZA; GALIAZZI, 2005).

Nas considerações em que enfatizamos a formação de professores e o currículo permeado pelos seus saberes e fazeres nas lidas da escola, o currículo é percebido numa perspectiva mais abrangente de projeto curricular, envolvendo não apenas uma disciplina, mas a escola como um todo, em que ele representa, concordando com Bonafé (1997, p.55), “um tipo de escola, uma forma de entender, selecionar e valorizar processos e produtos culturais”. Por conta disso é que temos preferido o termo “ambientalização *da escola*”.

No âmbito desta investigação, por sua vez, temos pensado que as ações nas Rodas de Formação vêm se constituindo como espaços de “ambientalização da formação permanente” dos envolvidos. E isso é justamente o que temos vivenciado nessas Rodas, enredados nos fios tramados nesses espaços. Ora mais intensamente, formando trançados e urdiduras em cestos de cores e tons variados; ora menos, por conta dessa diversidade de fios e tramas que constituem cada Roda e seus movimentos. Mesmo assim seguimos todos enredados.

Mas essa ambientalização, longe de ser considerada como algo pronto e acabado, precisa ser pensada e discutida numa perspectiva processual e de acolhimento. Nessa perspectiva, os fundamentos e princípios da pedagogia de Freire (2000), destacam que o ato de ensinar exige

pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética, estética, risco, autonomia, humildade, tolerância, alegria, esperança, bom senso, apreensão da realidade, curiosidade, liberdade, autoridade, comprometimento, disponibilidade para o diálogo e convicção de que a mudança é possível⁴. Tudo isso, conforme afirma Cascino (1999), para ser incorporado ao fazer pedagógico constitui-se em enorme tarefa, à medida que “essa tarefa corporifica a idéia contida em uma concepção sistêmica do ambiente e da educação, de integração dos meios com os seres que neles habitam” (p. 83).

UM ENSAIO DE INTENCIONALIDADES – O exercício de análise

A relação de confiança é urdida numa malha fina,
no sentido da delicadeza que tais relações exigem.
É tecida por muitos fios.

Um deles decorre da equidade dos julgamentos pronunciados,
que permitem ao eu o distanciamento da prática
por intermédio do outro,
que a avalia e julga esteticamente.

Maria Emília Caixeta de Castro Lima

Há no *corpus* de análise desta investigação um conjunto de quinze narrativas semanais, parte do relatório do estágio realizado durante todo o segundo semestre de 2007, em que cada licenciando assumiu integralmente a regência de uma turma de estudantes de Ensino Médio. Conforme destacado anteriormente, esse conjunto é constituído pelas narrativas da licencianda Diana. Embora tenha ocorrido o manuseio e leitura de outros documentos, como relatos a respeito de algum professor inesquecível ou o porquê da escolha do curso, postados num ambiente virtual, são estas narrativas que constituem, no âmbito deste trabalho, o foco das análises.

No contexto do grupo de licenciandos do qual Diana fazia parte, os Relatórios de Estágio foram produzidos a partir da inclusão de itens como introdução, proposta de trabalho e um conjunto de Planos de Aula semanais, desenvolvidas ao longo do Estágio V. Os Planos de Aula, por sua vez, foram organizados no semestre anterior, no Estágio IV, em planejamentos que envolveram professores formadores e parcerias com os professores das escolas atuando como tutores. Para o desenvolvimento de cada Plano foi solicitada uma narrativa reflexiva. Nas narrativas solicitadas, contudo, não estava implícita nenhuma intenção de algum tipo de controle sobre as atividades realizadas nas escolas, mas o desejo de que ali se constituísse mais um espaço de formação, tanto do narrador quanto dos possíveis leitores.

As análises sustentaram-se em dois referenciais: a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007), em que se busca produzir novas compreensões a respeito do que é narrado, apostando na emergência de categorias num movimento interpretativo de caráter hermenêutico; e a narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica, partindo-se do pressuposto de que a mesma, tal como propõe Dutra (2002, p. 373), é “apropriada aos estudos que se fundamentam nas idéias fenomenológicas existenciais”. Nesse sentido, a autora argumenta:

Através da narrativa, podemos nos aproximar da experiência, tal como ela é vivida pelo narrador. A modalidade da narrativa mantém os valores e percepções presentes na experiência narrada, contidos na história do sujeito e transmitida naquele momento para o pesquisador. O narrador não “informa” sobre a sua experiência, mas conta sobre ela, dando oportunidade para que o outro a escute e a transforme de acordo com a sua interpretação, levando a

⁴ Freire (2000) destaca alguns desses princípios, além de outros, ao longo dos três capítulos que constituem o livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

experiência a uma maior amplitude, tal como acontece na narrativa (DUTRA, 2002, p. 373-374).

Compreender o processo em que cada um foi se constituindo e como isso aconteceu no contexto das Rodas de Formação permeadas por teorias, afetos, tensões e conflitos, pode contribuir para o entendimento da rede em que essas Rodas encontram-se imersas e de como ela se processa. No contexto desta investigação, a rede encontra-se impregnada da aposta na formação de professores sustentada em construções históricas no âmbito da educação em Ciências nos últimos trinta anos e caracterizada pela apropriação de significados de termos como contextualização, cotidiano e interdisciplinaridade, entre outros.

Como parte de um ciclo argumentativo e de análise, apresentamos um fragmento da narrativa de Diana em relação a um episódio numa aula ministrada:

O que aconteceu é que na aula prática, quando começou, aparentemente, a ocorrer tudo diferente do que eles haviam entendido e comecei a fazer um monte de perguntas, deixei-os desorientados, até porque minha intenção era essa. Se eles dissessem que estava errado teriam que argumentar porque, se estivesse certo também. [...] A menina não parou nunca, eu perguntava uma coisa ela respondia outra, argumentos era o que não faltava para que ela tentasse justificar as idéias dela. Acho que ela nem pensou se tinha muita gente falando ou não, o que interessava era tentar explicar o que estava acontecendo.

Nosso argumento é no sentido de que nessa rede nos encontramos todos “enredados”, no melhor sentido da palavra. Isso se manifesta à medida que os referenciais e teorias sustentadas pelos formadores, tais como a aposta no diálogo, na escuta atenta ao que o outro diz e na argumentação, entre outras coisas, encontram-se disseminados nas conversas durante as Rodas do estágio; nas leituras no curso; também nos discursos de alguns dos seus professores em salas de aula e nas conferências nos eventos; ou mesmo nas ações dos projetos desenvolvidos; enfim, encontram-se espalhados na estrutura curricular.

Nas considerações finais do seu relatório, em determinado momento Diana assim se posiciona:

Em relação à última aula, apesar de ter de lidar com a situação de reprovar alunos com quem eu me dava muito bem, ela serviu para que percebesse como foi a minha relação com a turma. Confesso que muitas vezes tive medo de não conseguir me relacionar bem com eles, sei que muitas pessoas (colegas ou não) falaram pelos corredores da universidade que eu apesar de ser uma boa aluna, tinha dificuldade de me relacionar com os meus alunos e não seria uma boa professora. Espero que essa reflexão chegue algum dia até eles. Essa é para lavar a alma mesmo!

Pensem o que quiserem quem for ler! Quero registrar aqui que me emocionei com meus alunos na última aula, e quem veio me procurar para dar abraços foram eles e não eu, quem chorou primeiro também não fui eu. A vocês que muitas vezes disseram isso para mim, pois bem, posso não ter sido uma boa professora! Não tão falante quanto muitos são, mas duvido sinceramente que vocês tenham sentido ou venham a sentir a emoção que eu senti e o carinho que tive de muitos dos meus alunos.

Os seus relatos possuem uma “densidade” narrativa que, de certo modo, convoca o leitor à partilha dos sentimentos em relação ao momento narrado. A esse respeito, Lima (2005, p. 47) manifesta-se afirmando que “quando se narra, não se narra o que aconteceu, mas aquilo que me aconteceu, que *aconteceu para mim*. A experiência da narrativa faz parte, portanto, da

constituição do sujeito. É viagem de formação, e viagem implica sempre ir de algum lugar para outro. Refazer caminhos” [grifo da autora].

Do ponto de vista do referencial da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007), esse fragmento de narrativa possui uma “unidade” difícil de ser novamente fragmentada por conta do que todo o conjunto diz. Constitui o que preferimos chamar de “unidade narrativa”, impregnada de significados que são um convite a mergulharmos na coisa narrada, retirando dela significados que também, parafraseando a afirmação de Lima (2005), aconteceram *para mim*. E, ainda, numa perspectiva de emergência, percebemos que aqui, assim como em outros relatos analisados⁵, destacam-se categorias como “Percepção de si” e “Professor aprendiz”, esta última pensada por conta da situação envolvendo reprovação e relação com a turma, presente no fragmento destacado. Outras situações narradas trazem aspectos como flexibilidade do professor diante de determinadas situações, o aprender com os erros, ou mesmo aprender a lidar com tensões e medos, como é destacado por Diana, ainda nas “Considerações finais” do seu Relatório de Estágio:

Mesmo estando na escola há dois anos e já tendo dado muitas aulas, no começo do semestre a primeira aula foi a pior de todas as aulas que dei; se pudesse sinceramente eu teria saído da sala e ido embora naquele dia. Foi muito difícil. Eu estava tão nervosa que parecia que ia me faltar a respiração! Mesmo assim, fiquei e dei duas aulas. Fui aos poucos me acalmando.

Uma outra categoria que também se destaca, mesmo em outros textos produzidos ainda no primeiro e segundo ano do curso, é a da própria “rede”, percebida em relação ao modo como a questão da escrita foi impregnando o currículo desde ações em algumas disciplinas até as Rodas de Formação nos estágios. Alguns dos fragmentos da escrita de Diana, apresentados ao longo deste texto, também caracterizam a aposta no diálogo, a promoção da oralidade, da escuta atenta ao que o outro diz, da expressão de idéias e da argumentação dialógica. E isso é assumido a ponto de impregnar sua narrativa dessa convicção que a constitui. Esses são atributos relevantes e indispensáveis no processo de ambientalização do professor, do currículo e da Escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao explicitarmos ao longo do texto nossos argumentos em relação ao analisado, o fazemos assumindo que os sujeitos que participam de uma pesquisa de cunho narrativo precisam ser percebidos como constituidores de histórias de vida e que através delas também se constituem. Nesse sentido assumimos também nossa inclusão enquanto investigadores narradores, como participantes nas histórias relatadas e interpretadas, incorporando assim a idéia de transformação, de mudanças no mundo, na pesquisa, no próprio pesquisador.

Enfatizando o que foi dito a respeito das Rodas de Formação em Rede e da ambientalização do professor, afirmamos que a percepção da presença insipiente da Educação Ambiental na Escola, manifestada aqui numa perspectiva de acolhimento, tem influenciado nossa aposta nessas Rodas, efetivadas num conjunto de ações *junto e com* professores da rede de ensino.

Nessa aposta nas Rodas, contudo, há um outro aspecto que consideramos importante destacar nestas “considerações finais”, embora a percepção de final aqui seja a de uma espiral em permanente movimento. Ele diz respeito a estarmos abertos ao diálogo e à escuta atenta ao

⁵ Refletindo a respeito da sua relação com os alunos até a primeira semana de outubro, Diana diz: “Sinceramente não consigo definir o que sou eu enquanto professora”.

que o Outro diz enquanto pressuposto das “Rodas de Formação em Rede”. Ora, há uma percepção ingênua ao apostarmos no diálogo enquanto proposta pedagógica, mas sem considerar relações de poder que podem inviabilizá-lo no sentido aqui proposto. É o desejo de trabalhar junto e, movido pelo desejo de estar em Roda, aprender em comunhão, não pode ou, pelo menos, não deve ignorar os conflitos em jogo quando se pensa a educação, num referencial freireano, enquanto prática social. Isso é significativo para a percepção da emergência de aprendizagens recíprocas nas afinidades e conflitos numa Roda de Formação em Rede, num contexto mais amplo em que a formação permanente dos envolvidos vai sendo tecida no olhar para si através do olhar do outro, nas escutas sensíveis aos seus dizeres, saberes e fazeres.

No âmbito desta investigação houve a intenção deliberada de, ao trazermos para o texto fragmentos das narrativas de Diana, oportunizar ao leitor o envolvimento com o que ela conta e assim, ir atribuindo significados. Desse modo, amplia-se a comunidade de interlocutores, o que pode contribuir para a análise dos movimentos numa rede de interações e partilhas, bem como para compreensões a respeito de como esse processo e discurso atuam na formação permanente de professores. Colcha de Retalhos, a história dessa formação é urdida nas tramas e fios das narrativas de licenciandos e professores formadores. No caso das narrativas de Diana, percebemos que o olhar atento para cada retalho, sua textura e cor, além de ajudar a melhor compreendermos o processo e alinharmos nessas histórias uma história comum, também pode favorecer ações mais intensas e fundamentadas no âmbito da licenciatura em Química, em relação à formação de professores e seus saberes e fazeres.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política*. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BONAFÉ, J. M. *Proyectos Curriculares y Práctica Docente*. Sevilla: Díada, 1997.
- BRANDÃO, C. R. *Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável*. 2ª ed. Brasília: MMA, Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005.
- BROCKMEIER, J.; HARRÉ, R. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 003, 2003. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p.525-535.
- CASCINO, F. *Educação Ambiental: princípios, história, formação de professores*. São Paulo: Editora SENAC, 1999.
- CLANDININ, J.; CONNELLY, M. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- DUTRA, E. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia da Indignação*, São Paulo: Unesp, 2000.
- GALVÃO, C. Narrativas em Educação. *Ciência & Educação*, UNESP, São Paulo, v.11, n. 2, p. 327-345, 2005.
- JOSSO, M.C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Situate Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York, NY: Cambridge University Press, 1991.
- LIMA, M.E.C.C. *Sentidos do trabalho – a educação continuada de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LOUREIRO, C.F.B. *Trajectoria e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.

MORAES, R. Ninguém se banha duas vezes no mesmo rio – currículos em processo permanente de superação. In: MORAES, R. MANCUSO, R. (orgs.) *Educação em Ciências: produção de currículo e formação de professores*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

WARSHAUER, C. *Rodas em Rede*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

SCHERER-WARREN, I. Redes sociais e de movimento. In: FERRARO JUNIOR, L.A. (org.) *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, p. 323-332, v. 2, 2007.

SOUZA, M. L.; GALIAZZI, M.C. Educação Ambiental na Escola: interações nas vivências de um trabalho coletivo. V *Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, Baurú, SP, 28 nov. a 03 dez. 2005, CD-ROM.