



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Clarissa Moura Quintanilha

**Mandalas narrativas: uma proposta de dialogar com as experiências
formadoras docentes**

São Gonçalo

2023

Clarissa Moura Quintanilha

**Mandalas narrativas: uma proposta de dialogar com as experiências formadoras
docentes**

Tese apresentada, como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor, ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Rio de
Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Helena Amaral da Fontoura

São Gonçalo

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

Q7 TESE	Quintanilha, Clarissa Moura. Mandalas narrativas : uma proposta de dialogar com as experiências formadoras docentes / Clarissa Moura Quintanilha. - 2023. 188f. : il. Orientadora: Prof.^a Dra. Helena Amaral da Fontoura. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. 1. Professores – Formação – Teses. 2. Professores - Narrativas pessoais – Teses. 3. Mandala – Teses. I. Fontoura, Helena Amaral da. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título. CRB7 – 6150 CDU 371.13
------------	---

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Clarissa Moura Quintanilha

**Mandalas narrativas: uma proposta de dialogar com as experiências formadoras
docentes**

Tese apresentada, como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor, ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade
do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 18 de agosto de 2023.

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Helena Amaral da Fontoura (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Margarete Mayberkenbrock Rosito
Universidade Cidade São Paulo

Prof.^a Dra. Martha Prata Linhares
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Prof.^a Dra. Alexandra Garcia Ferreira Lima
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Monique Andries Nogueira
Universidade Federal do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2023

DEDICATÓRIA

Às histórias contadas pelas mandalas narrativas.

Aos meus colegas e mestres que me comovem e me movem, com muito carinho.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a todas as forças que emanam da natureza.

À minha querida família, minhas raízes, meu porto seguro. Sou grata por ter herdado a garra da minha mãe, a criatividade do meu pai, a amorosidade dos meus avós, cada um à sua maneira. Deusa, Junior e Lucy, vocês me ensinaram a ver o mundo, obrigada.

À minha querida orientadora, professora Dr^a. Helena Amaral da Fontoura. Gratidão por ser sempre carinhosa, atenciosa, um farol em nossas vidas, um exemplo de docente que pretendo seguir... Ética, mãe, avó, guerreira, uma professora apaixonada pelo que faz!

Aos meus amigos da primeira turma de doutorado em Educação do programa Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Uerj, em especial Laís, amiga elegante, inteligente e sorridente. Você nos inspira a ver poesia na academia. Luziane, amiga forte, resiliente e surpreendente. Dayse, uma menina mulher que sabe das coisas da vida e Érika, colega também bolsista, com quem pude compartilhar momentos íntimos da pesquisa.

Ao querido grupo de pesquisa Formação de Professores, Processos e Práticas Pedagógicas. Vocês foram essenciais para o meu processo formativo pessoal e profissional!

Às professoras doutoras membros da Banca Examinadora Margarete Mayberkenbrock Rosito, Mônica Vasconcellos, Alexandra Garcia Ferreira Lima e Monique Andries Nogueira. Obrigada pela leitura atenta, pela partilha e contribuições valiosas para esta pesquisa.

Às queridas amigas profissionais da formação em Terapia de Família e do Grupo Jung. Em especial Suely, Noemia, Iandara, Cristina, Ana, Patrícia, Larissa, Tininha e Natália. Muito obrigada por ter a oportunidade de aprender com vocês!

Às queridas professoras do programa Processos Formativos e Desigualdades Sociais, por contribuírem com a educação e com o nosso desenvolvimento formativo!

Aos meus amigos da canoagem, do mar, pertencentes ao Icarahy Canoa Clube.

Aos meus amigos do *crossfit* e da vida, com carinho, Ale, Luan, Raquel, Fernanda, Camila, Diego, Aída, Tata, Rebeca e Lúcia.

Às queridas gatinhas que estiveram ao meu lado em tempos de escrita, me incentivaram e acreditaram em mim, Nala, Filó e Nívia. Este é o início de uma linda família que pretendo honrar e seguir a jornada da vida permeada por muito amor, parceria, dedicação e acolhimento.

À querida Juju Godói, por me acolher nas elucubrações acadêmicas!

Agradeço imensamente aos professores que toparam o desafio de atravessar o universo das mandalas narrativas; com carinho, Alessandra, Alice, Ana Paula, Bianca, Camila, Elinae, Flaviane, Helena, Laís e Tiago. Gratidão pela confiança no trabalho e por acreditarem no potencial desta pesquisa. Vocês são um espelho de responsabilidade de uma educação mais fraterna, amorosa, ética, trans/formadora, que visa a uma justiça social.

RESUMO

QUINTANILHA, Clarissa Moura. *Mandalas narrativas: uma proposta de dialogar com as experiências formadoras docentes*. 2023. 188f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

A teia que sustentou esta pesquisa foi a busca de sentidos sobre as experiências formadoras docentes, por meio das oficinas reflexivas com mandalas narrativas. Traçamos como objetivo identificar experiências formadoras através das mandalas produzidas pelos docentes, das escritas e do compartilhamento das memórias, em oficinas realizadas de forma remota em agosto de 2020 e março de 2023, além dos possíveis impactos no campo da formação de professores. No cenário atual, narrar com as mandalas com o intuito de dinamizar um diálogo que integre as dimensões sensível, afetiva, intuitiva e consciencial do professor é recurso formativo ainda pouco explorado. Nesse sentido, no escopo da pesquisa qualitativa, nossa proposta teórico-metodológica contou com os subsídios da pesquisa narrativa ancorada em Marie-Christine Josso e Delory-Momberger; com o estudo sobre a formação de professores de Antônio Nóvoa, Bernadete Gatti, Christopher Day e Paulo Freire; com a teoria da complexidade em diálogo com Edgar Morin; com as mandalas e as contribuições de Carl Gustav Jung; e com a tematização de Fontoura para dialogar com as narrativas docentes. Identificamos experiências potentes para o campo da formação de professores, permeadas pelo corpo sensível, pela importância da ecoformação, autoformação e heteroformação na gênese humana, pelo processo identitário docente, que é fluido, tecido em uma teia complexa singular e plural. Refletir sobre essas experiências sublinhou marcas individuais e coletivas no processo formativo docente; essa dimensão se fez presente e evidente, o que corroborou para nossa posição de contextualizar as experiências formadoras nas situações em que elas aconteceram. Narrar com arte apresentou uma possibilidade criativa, sensível, amorosa, acolhedora; estimulou a imaginação, a criatividade, o pensamento crítico dos docentes; trouxe sentidos e tornou visíveis experiências formadoras docentes, podendo se configurar como um dispositivo potente de formação de professoras e professores.

Palavras-chave: Experiências formadoras. Narrativas docentes. Mandalas. Formação de professores.

ABSTRACT

QUINTANILHA, Clarissa Moura. *Narrative mandalas: a proposal to dialogue with teacher educational experiences*. 2023. 188f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

The web that supported this research was the search for meanings about teacher formative experiences through reflective workshops with narrative mandalas. We set out as a goal to identify formative experiences through the mandalas produced by the teachers, the writings and the sharing of memories, in workshops held remotely in August 2020 and March 2023, in addition to the possible impacts on the field of teacher education. In the current scenario, narrating with mandalas in order to streamline a dialogue that integrates the sensitive, affective, intuitive and consensual dimensions of the teacher is an underexplored formative resource. In this sense, within the scope of qualitative research, our theoretical-methodological proposal relied on narrative research anchored in Marie-Christine Josso and Delory-Momberger; with the study on teacher education by Antônio Nóvoa, Bernadete Gatti Cristopher Day, and Paulo Freire; with the theory of complexity in dialogue with Edgar Morin; with the mandalas and contributions of Carl Gustav Jung; and with the thematization of Fontoura to dialogue with the teaching narratives. We identified potent experiences for the field of teacher education, permeated by the sensitive body, the importance of eco-formation, self-formation and hetero-formation in human genesis, by the teaching identity process, which is fluid, woven into a complex web that is singular and plural. Reflecting on these experiences highlighted individual and collective marks in the teacher education process; this dimension was present and evident, corroborating our position of contextualizing the formative experiences in the situations in which they took place. Narrating with art presented a creative, sensitive, loving, welcoming possibility, stimulating the imagination, creativity, critical thinking of teachers, it brought meanings and made teacher formative experiences visible, and could be configured as a powerful device for teacher education.

Keywords: Formative experiences. Teaching narratives. Mandalas. Teacher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Contribuições para a qualidade da formação do professor	36
Figura 2 – Mandala da cultura da paz	71
Figura 3 – Mandala flor de lótus	72
Figura 4 – Mandala do Buddha da medicina	73
Figura 5 – Mandala das experiências formadoras.....	76
Figura 6 – Faróis importantes na história.....	132
Figura 7 – <i>Hercules and the Hydra (Ercole e l’Idra)</i>	133
Figura 8 – Girassol.....	139

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 –	Oficina com as mandalas criativas.....	77
Fotografia 2 –	Segundo encontro com as mandalas narrativas.....	85
Fotografia 3 –	Mandala da professora Alice.....	93
Fotografia 4 –	Mandala do professor Tiago.....	95
Fotografia 5 –	Mandala da professora Alessandra.....	99
Fotografia 6 –	Mandala da professora Camila.....	105
Fotografia 7 –	Mandala da professora Ana Paula.....	108
Fotografia 8 –	Mandala da professora Bianca	112
Fotografia 9 –	Mandala da professora Laís	116
Fotografia 10 –	Mandala da professora Elienae	121
Fotografia 11 –	Mandala da professora Flaviane.....	126
Fotografia 12 –	Mandala da professora Helena	134
Fotografia 13 –	Mandala coletiva	141
Fotografia 14 –	Última etapa da pesquisa, encontros finais com os docentes.....	142
Fotografia 15 –	Como foi a sua experiência com as mandalas narrativas?	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Etapas da pesquisa em diálogo com as mandalas narrativas.....	23
Quadro 2 –	Pesquisas encontradas com os termos formação de professores, experiências formadoras, narrativas e arte.....	26
Quadro 3 –	Pesquisas elencadas no campo da arte.....	59
Quadro 4 –	Metodologia da tematização.....	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASIHVIF	Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação
ATF-RJ	Associação de Terapia de Família do Estado do Rio de Janeiro
Cetrans	Centro de Educação Transdisciplinar
CNRS	Centre National de la Recherche Scientifique
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAMATH	Faculdades Integradas Maria Thereza
FFP	Faculdade de Formação de Professores
Facis	Faculdade de Ciências da Saúde de São Paulo
GFs	Grupos focais
Grupesq	Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Processos e Práticas Pedagógicas
IBICT	Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SciELO	Scientific Eletronic Library Online
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Umapaz	Universidade Aberta do Meio Ambiente e Cultura de Paz
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unipaz	Universidade Internacional da Paz

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	SER PROFESSOR: UM DIÁLOGO PROFUNDO ENTRE O EU, O OUTRO E O TEMPO/ESPAÇO CULTURAL	30
1.1	Ser professor: um desafio profissional cotidiano	34
1.2	Ser professor: lidar com as incertezas em tempos de Covid-19	41
2	NARRAR A VIDA COM AS MANDALAS: UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO COM AS EXPERIÊNCIAS FORMADORAS DOCENTES	49
2.1	A arte com as mandalas narrativas em diálogo com a educação das sensibilidades	57
3	TEMATIZAÇÃO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O TRABALHO DE NARRAR COM AS MANDALAS	66
4	MANDALAS: DESENHAR, NARRAR, SENTIR E REFLETIR COM AS EXPERIÊNCIAS FORMADORAS DOCENTES	70
4.1	Oficinas com as mandalas narrativas: circum-ambular as experiências formadoras docentes	74
4.2	Mandalas narrativas: escrever, contar e recontar	85
4.2.1	<u>Tematização: revisitar as bagagens formativas em uma dimensão singular e plural</u>	86
4.2.2	<u>Tematização: o professor em tempos da Covid-19</u>	87
4.2.3	<u>Tematização: relaxamento e o encontro com o corpo sensível</u>	89
5	MANDALAS NARRATIVAS: REFLEXÕES COM AS EXPERIÊNCIAS FORMADORAS DOCENTES	91
5.1	Mandala da professora Alice: dialogando com o passado, presente e futuro navegar é preciso	91
5.1.1	<u>Tematização: autoformação</u>	92
5.1.2	<u>Tematização: formação transdisciplinar</u>	94
5.2	Mandala do professor Tiago: as quatro marcas da minha trajetória docente bagagem, afetividade, reflorescimento e busca permanente	94
5.2.1	<u>Tematização: identidade profissional</u>	96

5.3	Mandala da professora Alessandra: professores que marcaram a minha trajetória	98
5.3.1	<u>Memórias que marcaram a minha trajetória formativa</u>	100
5.4	Mandala da professora Camila: aos mestres com carinho	102
5.4.1	<u>Tematização: a paixão pelo ensino</u>	102
5.4.2	<u>Tematização: sonho de entrar na universidade pública</u>	105
5.4.3	<u>Tematização: a jornada da escolha da profissão, aos mestres com carinho</u> ...	106
5.5	Mandala da professora Ana Paula: um olhar que aproxima, memórias discentes que carrego na docência	108
5.5.1	<u>Tematização: lembranças da minha infância</u>	109
5.5.2	<u>Tematização: primeira formação</u>	110
5.5.3	<u>Tematização: formação continuada do professor</u>	111
5.6	Mandala da professora Bianca: memórias de vida e formação, ser mãe, mulher e professora	111
5.6.1	<u>Tematização: a importância da brincadeira na formação humana</u>	112
5.6.2	<u>Tematização: o professor é a pessoa</u>	114
5.7	Mandala da professora Laís: minha escola, minha casa, minha família	115
5.7.1	<u>Tematização: As relações familiares no contexto de formação</u>	116
5.7.2	<u>Tematização: A paixão pela EJA</u>	118
5.7.3	<u>Tematização: ciclo de vida pessoal e profissional, não linearidade</u>	119
5.8	Mandala da professora Elienae: valores que levo da escola que estudei e aprendi a ser professora	121
5.8.1	<u>Tematização: ecoformação e o respeito à natureza</u>	122
5.9	Mandala da professora Flaviane: uma andorinha só não faz verão	126
5.9.1	<u>Tematização: comprometimento formativo</u>	127
5.9.2	<u>Tematização: prática pedagógica</u>	128
5.9.3	<u>Tematização: professora pesquisadora</u>	129
5.10	Mandala da professora Helena: inventividade e renovação sempre foram tônicas na minha vida	130
5.10.1	<u>Tematização: Identidade pessoal e profissional</u>	134
6	NARRAR COM ARTE: EXPERIÊNCIAS FORMADORAS INDIVIDUAIS E PLURAIS	140

6.1	Tematização: espaços formativos, lugares institucionais, diálogos com o sujeito singular-plural	143
6.1.1	<u>Tematização: a formação provocada pelo corpo</u>	144
6.1.2	<u>Tematização: conexão com a natureza</u>	145
6.2	Tematização: educação das sensibilidades a arte como caminho de deslocamento	147
6.2.1	<u>Tematização: arte, uma linguagem outra na formação humana</u>	148
6.3	Tematização: Como foi a sua experiência com as mandalas narrativas?	151
	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE NARRAR COM AS MANDALAS	153
	REFERÊNCIAS	158
	APÊNDICE A - Roteiro inicial da oficina com as mandalas narrativas	166
	APÊNDICE B - Indução da oficina com as mandalas	167
	APÊNDICE C - Roteiro final da oficina com as mandalas narrativas	168
	APÊNDICE D - Roteiro do segundo encontro com objetivo de realizar uma escrita sobre as mandalas narrativas	171
	APÊNDICE E - Quadro temático das mandalas narrativas	173
	APÊNDICE F - Convite para a oficina com mandalas narrativas	182
	APÊNDICE G - Convite para a oficina: (re)vivendo minhas memórias formativas singulares e plurais	183
	APÊNDICE H - Roteiro final da última oficina em grupo com as mandalas narrativas	184
	APÊNDICE I - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	188

INTRODUÇÃO

E a maioria das minhas memórias fugiram de mim
Ou se confundiram com sonhos
John Mayer

Neste momento iremos juntos atravessar as memórias que constituem partes do meu ser; ao olhar para o meu passado observo a potência e a missão de ser docente, comprometida e esperançosa por uma educação fraterna, amorosa, acolhedora, ética, estética em prol da justiça social que tanto almejamos...

Vamos seguir uma cronologia, alguns recortes e fragmentos das minhas experiências. Minha infância permitiu-me crescer imersa na vila onde morava, no bairro de Santa Rosa, na cidade de Niterói, Estado do Rio de Janeiro. Sinto o cheiro de terra molhada caracterizado pelos dias chuvosos do inverno. O quintal da minha casa era o meu refúgio; nele, eu era princesa e bruxa, professora e médica, atriz e bailarina, palco do meu mundo imaginário. Lá no quintal, as brincadeiras eram vivas e muito reais.

As minhas memórias escolares são diversas; desde os seis meses de idade vivia na escola, filha de professora e afilhada de diretora/proprietária. A escola era um lugar que me auxiliava a descobrir as “coisas do mundo”. Vejo as salas com vários livros, brinquedos, papéis, tintas, lápis de cor, giz de cera, tesouras, barbante, cola comum e colorida e trabalhos de arte enfeitando o ambiente. Ah, como era bom ser aluna da Creche Escola Bem Viver!

A vida é permeada por transições, ciclos, bifurcações e ela ecoa: “Chegou a hora de mudar de escola e aprender a ler e a escrever”, palavras proferidas pela minha mãe, aos meus cinco anos de idade. Mudanças são necessárias e importantes para o nosso crescimento psíquico, porém muitas transformações em nossas vidas são acompanhadas de dor e/ou tristeza. Sim, a mudança para a nova escola não foi agradável. Aquele ambiente acolhedor, amoroso e protetor transformou-se em ordem, separação e solidão. Agora já não era mais a Clarissa e sim uma aluna.

Ao chegar à nova escola, todos olharam a aluna nova; os grupos estavam formados e pareciam coesos. Recordo os recreios em que fiquei sozinha na imensidão daquele pátio. Demorei um bom tempo para me adaptar àquele ambiente. Todavia, aos poucos fui fazendo amizades e ficando conhecida por ser irmã do Juninho, meu irmão que de “inho” não tinha nada... Sempre foi forte e valentão, no colégio era respeitado e muitos tinham medo dele. Por fim, acabaram por me respeitar também. Fui entrando na “regra do jogo”, aprendendo a lidar

com as astúcias (CERTEAU, 1994), percebendo que o mais esperto, o mais forte era querido e acolhido pelos demais. Sim, eu cometi *bullying*¹, presenciei e sofri tal violência institucional.

A percepção de ter vivenciado os três papéis (vítima, testemunha e agressor) só tive após a realização de uma pesquisa monográfica intitulada *Um olhar exploratório sobre a percepção do professor em relação ao fenômeno bullying*², como trabalho de conclusão do curso de Pedagogia na Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ), no ano de 2011. Nessa pesquisa, verificamos que muitos professores conhecem o fenômeno *bullying*, seja no cotidiano escolar, seja nas suas histórias de vida. Entretanto, faz-se necessária uma reflexão mais profunda sobre o tema que dê voz à percepção dos professores em relação a essa violência institucional na busca por um ambiente educativo mais acolhedor, compreensivo e respeitoso das diferenças.

Chegou a época do vestibular e tive que escolher uma profissão. Escolhi fazer Pedagogia e fiquei surpresa ao receber apoio da minha mãe nessa escolha. Todavia, percebo hoje que, se tivesse escolhido Engenharia, Medicina ou Direito, ela teria mais orgulho de mim. Enfim, assumir essa escolha com responsabilidade não é uma tarefa fácil, mas essa é uma das tantas dificuldades que uma professora encontra, não é mesmo? Por fim, passei no vestibular e encantei-me com a Educação; oficialmente a jornada docente iniciou-se...

Ter sido aluna da Faculdade de Formação de Professores da UERJ proporcionou-me questionar, refletir, compreender o papel e a importância da Educação para o nosso país. Todavia, só vivenciei reflexões sobre uma formação docente transdisciplinar após ter participado da pesquisa Subjetividade e Trans/Formação do Adulto no Ambiente Educativo: Trabalhando com Histórias de Vida e Processos de Individuação³.

¹ A palavra *bullying* é compreendida como um conjunto de comportamentos agressivos, repetitivos e intencionais sem motivo aparente, adotados por um ou mais alunos contra outro(a), causando angústia, dor ou sofrimento (BEANE, 2010; FANTE, 2005; OLWEUS, 1993).

² Essa pesquisa foi realizada sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Vânia Medeiros Gasparello. O estudo investigou qual a percepção do professor em relação ao fenômeno *bullying* e a sua história/experiência de vida perante o fenômeno. Pesquisou ainda qual seria o papel da classe docente e da escola no enfrentamento da violência institucional, suas possíveis causas e quais seriam as formas de combatê-la conscientemente em prol de uma educação voltada para a paz. As principais referências foram autores que dialogam com a Teoria da Complexidade e a Psicologia Analítica (MORIN, 2000; JUNG, 2000; 2011a; 2011b; 2011c; 2011d). Para mais informações, consultar a monografia no site: <<http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/cmqr.2.2011>>.pdf. Acesso em: 05 maio 2019.

³ Essa pesquisa foi realizada por meio de cursos/oficinas para professores, coordenada pela Prof^a. Dr^a. Vânia Medeiros Gasparello; fui bolsista de extensão no ano de 2011. O público-alvo foi de funcionários e futuros docentes em formação. O objetivo principal das oficinas foi favorecer a compreensão de que o sujeito adulto está em constante processo de desenvolvimento e transformação, por meio do conhecimento teórico da Psicologia Analítica, do trabalho com as histórias de vida dos participantes e de vivências que integrem corpo, mente, sentimento e intuição.

Atrelando o aprofundamento teórico da Psicologia Analítica, a participação nas oficinas e a vivência de uma educação transdisciplinar, que valoriza a complexidade do ser humano, a escuta de si e do outro, a arte, o imaginário e a ecologia, percebi o quão importante é ter uma formação transdisciplinar. Pode-se dizer que essa pesquisa foi o germe do meu interesse pela educação transdisciplinar; porém, revisitando a minha história, percebo que sempre fui uma menina curiosa e não satisfeita com o que a escola me ensinava; sempre tive sede de conhecer o mundo – e foi com os mais velhos que iniciei essa jornada...

Como eram bons os papos que tinha com a minha avó Lucy, que sempre contou suas histórias da infância, suas peripécias, seus desafios em ser mulher, mãe e trabalhadora!

Ao concluir o curso de Pedagogia, fui morar em São Paulo, especializei-me em Arteterapia e Expressões Criativas na Faculdade de Ciências da Saúde de São Paulo (Facis) e em Psicopedagogia Clínica e Institucional nas Faculdades Integradas Maria Thereza (Famath). Realizei alguns cursos com abordagem transdisciplinar, como O Desenvolvimento do Potencial Criativo do Educador para a Transdisciplinaridade e Caminha Branca – Arte em Movimento, ambos na Universidade Aberta do Meio Ambiente e Cultura de Paz (Umapaz). No ano de 2013, auxiliei a coordenação de um curso/oficina ministrado na Faculdade de Formação de Professores – FFP, intitulado Trabalhando o Potencial Criativo e a História de Vida do Educador para a Transdisciplinaridade⁴; nesse processo, pude vivenciar a importância de fomentar uma formação atravessada pelo paradigma transdisciplinar, tive a oportunidade de perceber que é possível, sim, uma prática pedagógica diferente do padrão disciplinar.

Em seguida, fiz faculdade de Psicologia Clínica pela Famath, formação em terapia de casal e família com vínculo na ATF-RJ (Associação de Terapia de Família do Estado do Rio de Janeiro) e mestrado em Educação pela FFP/UERJ. Atuei em diversos espaços públicos e privados da educação, desde professora da educação básica até professora do corpo docente do curso de Pedagogia, Engenharia Civil, Direito e Administração da Faculdade CNEC – Ilha do Governador; sou também psicóloga clínica.

Em agosto de 2019 ingressei no Doutorado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, tive a felicidade de continuar com a orientação da professora Helena Amaral da Fontoura e ingressei no curso muito animada. As nossas aulas eram potentes, permeadas por muitas reflexões; tivemos um semestre

⁴ O curso/oficina foi coordenado pela Prof^a. Dr^a. Vânia Medeiros Gasparello, juntamente com as bolsistas Anne Jacqueline da Penha (bolsista Pibic); Carolina O. de S. Conceição (bolsista de Extensão) e Delba Maria C. Lopes (bolsista Proiniciar) como parte do projeto de extensão Subjetividade e Trans/Formação do Adulto no Ambiente Educativo: Trabalhando com Histórias de Vida e Processos de Individuação.

muito rico. No ano seguinte, em março, outra bifurcação apresentou-se: a Covid-19, e vou contar agora um sonho que me marcou bastante.

Sonhei com um caminho pela floresta e uma mulher que havia achado o centro do planeta. A esse centro só era possível chegar pela floresta... Pela estrada, era um lugar como outro qualquer e não era notado pelas pessoas. Essa mulher, ao cair e bater com a cabeça, deixou uma marca na Terra e, ao encontrar esse centro, foi fotografada e vista pela mídia. Não teve clima de perseguição, mas de sucesso; apenas foi confirmado o achado.

Nesse centro, toda a energia da Terra se renovava e o lugar era lindo. Você via as montanhas, os rios, a beleza da natureza e visualizava o todo a partir do centro. Tinha guardiões desse centro e nele você podia ir para outros campos de energia. Eu estive no sonho com a mulher que encontrou esse centro; ela estava mais velha, por volta dos 60 anos de idade. Ela me contou e relatou quando encontrou o centro da Terra e eu naquele momento visualizei esse achado. Foi um momento mágico. Ela me mostrou exatamente o ponto do centro da Terra e a marca que deixara a partir da sua queda. Eu pude visualizar a beleza e ver o mundo de cima. O clima era ameno e mágico, visualizei as montanhas e o todo, estava no centro e pude ver a beleza da Terra, uma cachoeira linda enorme que purificava o planeta, uma sensação incrível de muita força e paz. Percebi o poder que esse centro emanava e como ele se renovava e purificava a Terra. Em um momento do sonho, visualizei a conversa entre um homem que, nesse centro, se conectava com uma energia de cor arco-íris e a partir dela ele ia para uma outra dimensão e conversava com outro homem. Senti que eram forças do bem e de proteção. O primeiro homem era branco e o segundo era negro, ambos por volta dos seus 50 anos.

A mulher no sonho quando jovem era branca, loira e magra; quando velha, tinha o cabelo curto, ruivo, um pouco cheinha e tinha uma ferida na boca.

Acordei com uma energia e uma vontade de demonstrar afeto e amor para as pessoas mais queridas. Esse sonho aconteceu no dia 30 de março de 2020 e de alguma maneira me trouxe força para enfrentar, colocar na frente os tempos nebulosos que viriam. Os anos de 2020, 2021 e 2022 foram permeados por muitos desafios. Seguir com a pesquisa do doutorado, trabalhar e pensar questões tão profundas no campo da formação de professores foi árduo. Esse sonho trouxe uma forte conexão com a natureza, uma ligação com o todo, com o centro. Talvez não seja à toa que busquei me aventurar com as mandalas, com esse potencial integrador que elas nos proporcionam. No sonho, a protagonista encontrou o centro da Terra e se deparou com a natureza purificadora; em julho de 2022 tive o prazer de sentir essa energia de purificação ao vivenciar uma expedição à Ilha Grande, no Estado do Rio de Janeiro, de canoa havaiana. Esse esporte trouxe forte conexão com a natureza, integração e força para enfrentar o caos global que vivenciamos com a Covid-

19. De alguma maneira os elementos presentes naquele sonho indicavam alguns caminhos importantes para a minha alma.

Na Psicologia Analítica, de acordo com Robin Robertson (2021), os sonhos podem ser de algumas naturezas: inaugural, arquetípico, compensatório e premonitório. O sonho inaugural refere-se a um tipo de sonho que ocorre quando entramos em uma nova fase da vida ou iniciamos algo significativo, como um novo emprego, estudo ou período da meia-idade. Esses sonhos podem refletir desejos, expectativas e ansiedades associados a essas transições. Eles podem fornecer *insights* sobre as emoções e os desafios que enfrentamos durante esses momentos de mudança.

Os sonhos arquetípicos, por sua vez, são aqueles que possuem natureza transpessoal, ou seja, vão além do indivíduo e têm caráter universal. Nesses sonhos, símbolos e imagens arquetípicas podem se manifestar, refletindo temas comuns encontrados em mitos, lendas e contos de fadas. Na Psicologia Analítica, esses símbolos arquetípicos são parte do inconsciente coletivo, um reservatório de conhecimento compartilhado por toda a humanidade.

Sonhos compensatórios são aqueles que buscam equilibrar ou compensar aspectos ausentes ou subdesenvolvidos da personalidade consciente. Eles podem revelar preocupações, medos ou desejos não atendidos que precisam ser considerados e integrados para um desenvolvimento saudável da personalidade. Esses sonhos desempenham papel de advertência, chamando a atenção para questões importantes que podem estar sendo negligenciadas na vida consciente.

Os sonhos premonitórios parecem antecipar eventos. Para essa teoria, os sonhos têm a capacidade de captar informações e percepções que ainda não se manifestaram na consciência, permitindo que o indivíduo tenha um vislumbre do que está por vir.

É importante reconhecer que muitas memórias fugiram de mim ou confundiram-se com um sonho, como anunciado na epígrafe deste texto... O sonho relatado de alguma maneira se tornou presente em mim, inaugurou um ciclo, uma bifurcação em minha vida, trouxe elementos arquetípicos, coletivos em busca de compensar desequilíbrios vividos nesses anos desafiadores e revelou indícios do que estaria por vir. Sinto fortemente a necessidade de buscar um centro, e as mandalas, o encontro com a natureza, a água que purifica, limpa, me auxiliam nessa jornada. No sonho, a protagonista encontrou o centro da Terra – e só encontra algo quem está disposto de alguma maneira a enfrentar a jornada da pesquisa. Ser pesquisadora é uma tarefa que exige calma, paciência e tempo para coagular os achados. Não temos a certeza do que iremos encontrar, mas temos a intenção de encontrar algo e para isso precisamos nos conectar com o nosso centro, com a natureza, e perceber que somos o todo e o todo também está em nós.

Edgar Morin (1998) enfatiza a interação entre o indivíduo e a cultura e destaca como cada pessoa, em seu tempo e lugar, ressignifica e reinventa ideias e conceitos. Essa perspectiva reconhece a complexidade do processo, que envolve tanto aspectos biológicos quanto culturais. A expressão *unitas multiplex* refere-se à ideia de que a unidade e a multiplicidade estão intrinsecamente interligadas. Esse conceito enfatiza a interconexão entre o indivíduo e a cultura, reconhecendo a capacidade de cada pessoa de ressignificar ideias e contribuir para a criação de novos ritmos de pensamento. É uma perspectiva que valoriza a diversidade e a complexidade do processo de desenvolvimento humano e cultural.

Cada indivíduo é único e possui sua própria perspectiva, suas experiências e interpretações. Ao mesmo tempo, estamos imersos em uma cultura e em uma sociedade que moldam nossas crenças, valores e formas de pensar. Essa interação entre o indivíduo e a cultura resulta em um processo de retroalimentação constante, no qual as ideias antigas são reinterpretadas e combinadas com novas influências, levando à criação de outros ritmos de pensamento.

Essa abordagem reconhece a importância da diversidade e da multiplicidade de perspectivas na criação de conhecimento e no desenvolvimento humano. Cada pessoa contribui com sua voz única para o coro da cultura, acrescentando nuances e reflexões ao discurso coletivo. É mediante essa interação entre o uno (indivíduo) e o múltiplo (cultura) que ocorre a evolução e o progresso intelectual e cultural.

Ciente dessa relação una e múltipla, busco uma formação que atravessa vários saberes. Percebo também que essa necessidade se deu a partir de algumas experiências que tive no âmbito escolar. Iniciei meu trabalho na escola aos quatorze anos de idade. Como mencionado, minha madrinha tinha uma creche/escola e foi lá que comecei a me aventurar no campo docente. Foi maravilhoso iniciar a formação na escola da qual tinha tantas lembranças boas. A minha tarefa principal era trabalhar com a recreação das crianças, e aos poucos fui articulando trabalhos corporais com o ensino da língua inglesa. Tinha total liberdade para usar a minha criatividade e a das crianças, elas nos auxiliam muito quando enrijecemos o nosso pensar. Hoje posso dizer que intuitivamente vivenciei uma educação interdisciplinar, pois articulei a disciplina Língua Inglesa com o corpo.

Todavia, nas outras instituições em que trabalhei como alfabetizadora e auxiliar de orientação pedagógica, pude observar a forte influência do *padrão patriarcal* (BYINGTON, 2004). Esse padrão é próximo ao ensino tradicional, caracterizado por lógica, separação, organização, codificação, hierarquização e linearidade no campo do saber. Para aquele autor, “o padrão patriarcal cultiva a tradição e o poder elitista de um polo sobre o outro em todas as

polaridades para preservar a organização já obtida no passado” (BYINGTON, 2004, p. 177). As ideias de que o professor é o dono do conhecimento e de que o saber está apenas nos livros e na escola fazem parte do padrão patriarcal. Não satisfeita com essa forma de ensino, busco uma formação docente e uma escola diferentes dessas que estão postas, muito questionadas pela visão freiriana de “educação bancária” (FREIRE, 2013); percebo a importância de dialogar com a potência das experiências formadoras docentes em diálogo com a arte, com as mandalas, em prol de caminhos outros no campo da formação humana.

Alguns apontamentos iniciais sobre a pesquisa

Esta pesquisa foi permeada por diversos caminhos percorridos, pelas experiências, pela relação com o mundo, pelas coisas e pelas histórias narradas pelos professores. Muitas indagações, reflexões e questionamentos ecoam e, a partir disso, nos movemos na direção de uma jornada outra. Escolher um caminho é abandonar diversos outros, é ter coragem para navegar em um mar de incertezas. Edgar Morin (2000) aponta para a importância da dúvida, da incerteza; para a produção de outros conhecimentos e teorias e para a dificuldade de saber lidar com o inesperado. Todavia, na incerteza mora um potencial criador e toda pesquisa precisa ser alimentada pela criação.

Antes do início do presente estudo, é preciso retomar alguns caminhos... O ano de 2017 foi repleto de experiências que me marcaram; defendi a dissertação *História de vida e formação docente: atravessamentos transdisciplinares*, no programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, orientada pela professora doutora Helena Amaral da Fontoura, trabalho que buscou favorecer a compreensão da formação transdisciplinar por intermédio das histórias de vida dos docentes convidados (QUINTANILHA, 2017). Devido à complexidade do tema pesquisado, optamos por uma investigação que atravessou alguns caminhos: grupo focal, entrevista individual e análise das narrativas pela tematização (FONTOURA, 2011). As narrativas docentes nos auxiliaram a refletir sobre as experiências transdisciplinares e a dialogar com os sentidos dessas experiências para os participantes da pesquisa; muitas histórias emergiram a partir dos encontros e das experiências vivenciadas e/ou narradas.

Entendemos que a experiência é constituída por uma exposição, ou seja, precisamos estar expostos aos acontecimentos, aos afetos, às ameaças para sermos tocados e transformados. Nota-se que a experiência tem profundo potencial formativo, uma formação que não opera na lógica disciplinar. Delory-Momberger (2014a) enfatiza que as lógicas desses saberes são outras.

Ou seja, o saber da experiência não é facilmente aprendido; é ligado à ação, é compósito, parcelado, heterogêneo e descontínuo. Em outras palavras: o saber da experiência e o saber disciplinar não nasceram nas mesmas estruturas simbólicas.

Diante da complexidade da formação humana e da formação transdisciplinar docente, focos do trabalho dissertativo defendido em 2017, deparei-me com o desafio de pesquisar essas experiências docentes, essas histórias de vida que representam um dos caminhos teórico-metodológicos do movimento (auto)biográfico (LE GRAND; PINEAU, 2012). As práticas das histórias de vida são multiformes e buscam uma compreensão de sentido com base em fatos ocorridos em temporalidades, localidades, culturas, no ambiente social, atravessadas pela experiência. O trabalho com histórias de vida abrange um leque de possibilidades imersas na complexidade do ser humano; o pesquisador assume o papel de estar junto no processo, de escutar sensivelmente com responsabilidade e ética e com implicações existenciais. A escrita do eu pode assumir diversas possibilidades a partir de fotografias, teatro, vídeo, cinema e televisão.

Realizamos naquela dissertação uma oficina com a participação de seis docentes na qual exploramos o corpo fazendo exercícios de respiração e relaxamento; a imaginação, com as mandalas⁵, as memórias que emergiram, o trabalho criativo e o campo simbólico da mandala; e refletimos sobre as imagens produzidas pelos participantes. Porém o principal foco do trabalho dissertativo estava nas narrativas orais; ampliamos nesta pesquisa o nosso foco em busca de dialogar com as mandalas produzidas pelos docentes e suas experiências formadoras.

Ao término da dissertação, muitas dúvidas e questionamentos emergiram. Ficaram três perguntas: como seria se focássemos na arte em sentido amplo? Quais as contribuições narrativas em diálogo com as mandalas para o campo da formação de professores? Qual a importância de refletir sobre as experiências formadoras para a formação docente?

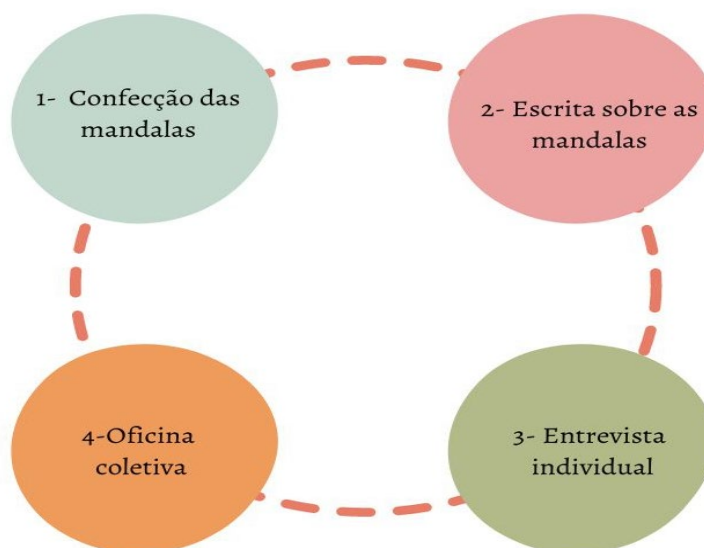
Em agosto de 2019, entrei para o Doutorado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais; a pesquisa foi acolhida amorosamente pela professora doutora Helena Amaral da Fontoura. Como toda pesquisa, é preciso reconhecer o processo de desver para ver possibilidades outras. Tivemos um semestre intenso com muitas aprendizagens, mas aquelas perguntas não saíam da minha cabeça. Em março de 2020, entramos num colapso global com

⁵ Mandala é uma palavra em sânscrito que significa “círculo”. Universalmente, é o símbolo da integração e da harmonia. Sua etimologia representa a união dos opostos, o princípio integrador do feminino e do masculino. A forma circular representa o centro do mundo, as grandes catedrais, os terreiros, as cirandas, os encontros religiosos; o alto da montanha, morada dos deuses olímpicos, onde Jesus, Buda, Moisés meditaram e se ligaram ao seu eixo. Lugar de encontro do sagrado com o numinoso. Esse símbolo atravessa várias culturas, religiões, sabedorias ao longo do tempo; por isso é transdisciplinar. É lugar de integração entre o velho e o novo, entre o sagrado e o profano, o claro e o escuro, entre aluno e professor (QUINTANILHA, 2017).

a pandemia da Covid-19; o mundo parou. Lutamos intensamente para exercer o cuidado de nós e sobreviver ao caos instalado. Optamos, assim, por fazer as oficinas de maneira remota⁶.

Convidamos dez professores de segmentos diversos do campo educacional, todos participantes do grupo de pesquisa Grupesq, coordenado pela professora Helena Amaral Fontoura, para refletir conosco sobre as experiências formadoras que os marcaram em sua trajetória docente em diálogo com a oficina com a mandala de forma remota via Google Meet, ou Zoom⁷.

Quadro 1 - Etapas da pesquisa em diálogo com as mandalas narrativas



Fonte: A autora, 2023

No primeiro encontro, realizamos a confecção das mandalas; no segundo, refletimos sobre as experiências formadoras com uma escrita inicial dos professores participantes; no último momento dessa primeira etapa foi realizada uma entrevista individual com o intuito de elencar temas importantes narrados pelos docentes. Após essa etapa (encontro inicial com as mandalas narrativas e a feitura das mandalas, encontro com o objetivo de uma escrita inicial sobre esse processo e entrevista individual com os participantes da oficina) realizada em março

⁶ No Capítulo 4 iremos descrever as oficinas com as mandalas.

⁷ Cabe aqui ressaltar que começamos a nossa pesquisa na pandemia da Covid-19, os nossos encontros foram acolhedores, amorosos, respeitosos, tiveram uma boa aderência dos professores convidados e foram importantes para fortalecer as nossas redes de apoio mútuo. Os docentes pertencentes ao Grupesq aceitaram sem resistência o nosso convite. Acreditamos que isso aconteceu devido aos trabalhos sensíveis realizados previamente pela coordenadora do grupo de pesquisa professora Helena Amaral da Fontoura.

de 2020. Sentimos a necessidade de uma reunião coletiva, com o objetivo de revisitar as experiências formadoras narradas com as mandalas, identificar marcas pessoais e/ou coletivas desse processo e perceber possíveis contribuições da arte para o diálogo com essas memórias⁸. Devido ao cronograma dos professores participantes da pesquisa, dividimos em três grupos e realizamos os encontros finais nos dias 09, 10 e 12 de maio de 2023, com duração em média de uma hora e meia, via Google Meet.

Junto com os docentes, buscamos dar sentidos, significados outros às narrativas produzidas nos encontros/oficinas, dialogando com as experiências formadoras que os marcaram em sua trajetória de vida. Narrar com arte tem o intuito de dialogar com essas experiências formadoras e contribuir para o campo da formação de professores.

Nosso aporte teórico-metodológico dialoga com a pesquisa narrativa, de Marie Christine Josso (2010a), Gaston Pineau (2003; 2010; 2012) e Delory-Momberger (2014a; 2014b; 2016); com a formação de professores de Antônio Nóvoa (1992; 2010; 2022), Gatti (2018; 2021), Day (2001; 2004) e Freire (1999; 2013) e com a tematização de Fontoura (2011), com a proposta de analisar as narrativas docentes por meio das mandalas (JUNG, 2000).

Este estudo propõe refletir sobre a formação docente pelas narrativas e mandalas produzidas pelos professores nas oficinas. Desse modo, três questões nos norteiam: quais são as contribuições das mandalas narrativas para o campo da formação de professores? Quais são as experiências formadoras individuais e coletivas que marcaram a vida dos docentes participantes? Quais as principais contribuições dessas experiências para a formação dos professores?

Essas interrogações nos ajudam a questionar uma outra proposta educacional, por meio das narrativas e do universo atravessado pelas mandalas. Ou seja, desejamos a construção de uma cultura escolar mais dinâmica, autêntica, múltipla, humana, sensível, atravessada pelas narrativas e mandalas que podem contribuir para uma educação ancorada na arte como expressão e espaço formativo.

O nosso principal objetivo é compreender as experiências formadoras docentes que marcaram a trajetória pessoal e profissional dos participantes e os possíveis impactos para o campo da formação de professores, por intermédio das oficinas com as mandalas narrativas.

Percebemos que, para trabalhar numa perspectiva outra no âmbito escolar, precisamos refletir com os docentes através das narrativas com as mandalas, ou seja, em uma linguagem diferente da visão disciplinar. Momentos formativos de escuta, de troca, de afetos precisam

⁸ Neste momento, apenas anunciamos esse encontro. No Capítulo 6 iremos discutir com mais detalhes as questões relacionadas ao nosso objeto de pesquisa.

emergir em prol da construção de uma educação mais fraterna, amorosa, dialógica, humana e esperançosa, na visão freiriana.

Refiro-me à insistência com que, desde longo tempo, defendo a necessidade que temos, educadoras e educadores progressistas, de jamais subestimar ou negar os saberes de experiência feitos, com que os educandos chegam à escola ou aos centros de educação informal. Evidentemente que há diferenças na forma como lidar com esses saberes, se se trata de um ou do outro caso citado acima. Em qualquer deles, porém, subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista (FREIRE, 2013, p. 80).

Para Freire, ser esperançoso é um ato existencial, histórico e político, ciente da potência do saber da experiência dos educadores. Legitimar os saberes docentes é um ato de resistir à lógica de uma educação elitista que não valoriza a experiência e a potência contida nela. Compreender a força do trabalho com as narrativas docentes, suas experiências formadoras, a criatividade emergida pelas oficinas de arte nos ajuda a vislumbrar um compromisso ético com a Pedagogia esperançosa de Freire.

Com o intuito de verificar o cenário atual das pesquisas brasileiras, foi realizado um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nos periódicos do Portal da Capes com o cruzamento dos termos *formação de professores*, *experiências formadoras*, *narrativas* e *arte* nos programas de pós-graduação em Educação nos últimos cinco anos. Cabe ressaltar que esses repositórios são fontes importantes, uma vez que estão presentes dissertações, teses e artigos científicos de instituições públicas e particulares de todo o Brasil.

No Banco de Teses e Dissertações da Capes encontramos 9.273 resultados referentes aos últimos cinco anos na área da Educação; realizamos uma leitura sistemática dos 50 primeiros resumos⁹ e notamos a amplitude das pesquisas encontradas. Para a organização de um mapeamento direcionado da nossa pesquisa, faz-se necessário estabelecer protocolos que orientem e guiem o pesquisador em seus passos. Uma parte fundamental para o estabelecimento desse protocolo se dá a partir de uma questão norteadora, que neste caso se apresenta como: o que tem sido produzido sobre as narrativas das experiências formadoras docentes em diálogo com a arte?

⁹ É importante observar que, em nenhuma dessas pesquisas realizadas, os professores entraram em contato criativo com a arte em diálogo com as experiências formadoras. As pesquisas encontradas tinham como foco o uso de obras literárias consagradas como ferramenta reflexiva, a narrativa como “uma arte”, a “arte de contar história”, formação continuada, estratégias de ensino-aprendizagem e ensino de literatura.

A partir desse critério, realizamos uma busca na BDTD¹⁰ e os refinamentos utilizados foram: *busca avançada, todos os campos, grau: dissertação e tese, idioma: português*, com os termos: *formação de professores, experiências formadoras, narrativas e arte*. Encontramos sete pesquisas, que estão elencadas no Quadro 2.

Quadro 2 - Pesquisas encontradas com os termos *formação de professores, experiências formadoras, narrativas e arte*

Ano	Título	Autores	Tipo de publicação	Instituição	Região
2016	<i>Ser bacharel e professor formador de professores: narrativas, formação e identidade</i>	PEREIRA, Diego Carlos	Dissertação	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Sudeste
2015	<i>Ensino de artes na rede pública de Fortaleza: experiência de vida e formação de uma educadora musical</i>	ROCHA, Patrícia Lilian de Sales	Tese	Universidade Federal do Ceará	Nordeste
2016	<i>As representações de alunos de um curso de Pedagogia a distância sobre linguagem docente e dialogicidade</i>	BAFFA, Alda Mendes	Tese	Universidade Metodista de São Paulo	Sudeste
2017	<i>Uma experiência de assessoria pedagógica em contexto editorial: letramento do professor para o local de trabalho</i>	VIANNA, Carolina Assis Dias	Tese	Unicamp	Sudeste
2021	<i>Inês & Nós: uma aplicação do Método Relatos na formação de professores leitores pela mediação do mito de Inês de Castro</i>	ALMEIDA, Leandro de Sousa	Dissertação	Universidade Estadual da Paraíba	Nordeste
2015	<i>A construção da docência de alfabetizadoras de Araucária sob a perspectiva de dialogicidade e responsabilidade: possibilidades e influências da formação continuada</i>	RADVANSKI, Sônia de Fátima	Dissertação	Universidade Federal do Paraná	Sul
2016	<i>Estratégias metodológicas de ensino-aprendizagem na Educação a Distância: um estudo de caso no Instituto Federal do Amapá</i>	LOBATO, Cristiane da Costa	Dissertação	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Sudeste

Fonte: A autora, 2021.

¹⁰ Disponível em: <<https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?join=AND&bool0%5B%5D=AND&lookfor0%5B%5D=forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores&lookfor0%5B%5D=narrativas+docentes&lookfor0%5B%5D=experi%C3%A2ncias+formadoras&lookfor0%5B%5D=arte&type0%5B%5D=AllFields&type0%5B%5D=AllFields&type0%5B%5D=AllFields&type0%5B%5D=AllFields&daterange%5B%5D=publishDate&publishDatefrom=2015&publishDateto=2023>>. Acesso em: 05 mar. 2023.

Em diálogo com o protocolo realizado e com a nossa questão norteadora: “O que tem sido produzido sobre as narrativas das experiências formadoras docentes em diálogo com a arte?”, elencamos duas pesquisas. A primeira foi realizada por Diego Carlos Pereira, com o título *Ser bacharel e professor formador de professores: narrativas, formação e identidade docente*, que objetivou investigar e compreender aspectos da trajetória formativa e do processo de constituição de identidade de professores bacharéis que atuam em cursos de licenciatura; buscou dialogar com o processo de constituição de identidades sociais e profissionais articulados ao par *experiência/sentido*. Utilizou os pressupostos da História Oral Temática como aporte metodológico. O autor destacou que as narrativas

nos permitem sistematizar um conjunto de conhecimentos que foram produzidos: admitir o processo dual e ambivalente da constituição profissional dos professores bacharéis; refletir sobre a dicotomia entre bacharelado e licenciatura enquanto processos formativos distintos e específicos para a sua atuação profissional, mas que nem sempre determinam seus atos de pertencimento; problematizar os processos formativos, os conteúdos e o contexto da área específica dos professores bacharéis como elementos e conhecimentos socializados e mobilizados no ensino superior; e, por último, defender que os professores e a instituição assumam protagonismo em políticas e diálogo para a formação contínua do professor formador (PEREIRA, 2016, p. 7).

Destacamos que as narrativas nos auxiliam na sistematização das experiências docentes que marcaram as histórias de vida dos professores. Nóvoa amplia a discussão na palestra realizada no dia 14 de julho de 2022 com o título “Formação docente no século XXI: desafios de uma profissão”¹¹. De acordo com esse pesquisador, o professor precisa ter conhecimento nas disciplinas, conhecimentos psicopedagógicos e didáticos e conhecimento profissional docente. Para Nóvoa (2022), há uma precária discussão sobre o conhecimento profissional docente; ele aponta que, se esse saber não for trabalhado e amplamente discutido, será muito difícil formar um profissional docente. De acordo com ele, esse conhecimento abarca três esferas:

1. Contingente: um conhecimento que vem da ação e da contingência da ação. Tem dentro dele a improvisação. É mais da ordem do repertório de um conjunto de experiências, de um conjunto de realidades, num conjunto de coisas. Conhecimento muito próprio, muito específico;
2. Coletivo: é um conhecimento que só existe no coletivo, conhecimento que depende de uma lógica coletiva. A profissão docente precisa assumir uma lógica mais colaborativa e cooperativa. Se isso não acontecer, corre o risco de cair num conhecimento da informação, da sistematização;

¹¹ Palestra proferida pelo professor Antônio Nóvoa na UFRJ e transmitida ao vivo pelo canal do complexo de formação de professores CFP no YouTube, disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=qUJi1MYJNW0&t=2048s&ab_channel=ComplexodeForma%C3%A7%C3%A3odeProfessoresCFP>. Acesso em: 21 ago. 2022.

3. Público: é um conhecimento que precisa ser publicado e exposto. Ação pública, uma pública-ação; não existe fora do contexto na ação pública no interior e no exterior das escolas.

Nossa pesquisa busca exercer um diálogo profícuo com os conhecimentos contingentes docentes, refletindo com as experiências formadoras em prol de elencar aspectos comuns e característicos do processo formativo do professor, entendendo também a coletividade dessa lógica colaborativa e cooperativa, assumindo assim um caráter público em compromisso com a pesquisa em Educação. Elencar experiências formadoras docentes auxilia na elaboração de um diálogo profícuo de marcas importantes para a formação do professor e seu processo de construção profissional.

Cotidianamente somos abarcados por diversas vivências; todavia, é preciso um trabalho reflexivo sobre o que se passou, o que foi observado, sentido, percebido, para acessarmos as experiências formadoras (JOSSO, 2010a). Cientes desse processo, nossa proposta é dialogar com essas experiências dinamizadas pelas oficinas com as mandalas com o intuito de refletir sobre o processo formativo docente, sobre as marcas contingentes de um profissional docente, ou seja, as experiências consideradas formadoras no seu processo de ser professor. Narrar essas experiências com as mandalas abarca as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais do professor, reconhecendo seus aspectos individuais, coletivos, constituídos pelo processo de ação e busca de sentidos para os acontecimentos formativos.

A segunda pesquisa que desejamos mencionar é a da professora Patrícia Lima de Sales Rocha (2015), com o título *Ensino de artes na rede pública de Fortaleza: experiência de vida e formação de uma educadora musical*. Essa dissertação teve o objetivo de compreender com maior profundidade e clareza a trajetória de formação humana da pesquisadora a partir da sistematização de suas percepções a respeito dos diversos lugares e tempos de constituição de sua identidade, enquanto pessoa e enquanto docente. A pesquisadora não designou essas experiências como formadoras; entretanto, ao ler a pesquisa, notamos que esses relatos marcaram a sua trajetória como professora e pesquisadora. É interessante observar as fases que marcaram a sua vida enquanto docente; o primeiro momento tem forte reflexão sobre o processo de escolarização; o segundo relata a primeira experiência docente e no último a autora faz uma forte reflexão sobre o por que ser professora no mundo contemporâneo, os objetivos sociopolíticos e pedagógicos do ensino de Artes e Música, Artes e Música na Educação Básica e reflexões sobre duas escolas onde lecionou. Vale destacar o caminho percorrido pela docente:

o primeiro reflete sobre a sua formação, o segundo sobre a sua inserção profissional e o terceiro sobre ser professora e reflexões sobre a docência.

Recorremos a Josso (2007) sobre a importância de refletir sobre as experiências que marcaram a nossa trajetória docente.

Um trabalho transformador de si, ligado à narração das histórias de vida e a partir delas, tornou-se indispensável a uma educação continuada digna desse nome. As narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto (JOSSO, 2007, p. 413).

Nossa pesquisa teve o intuito de refletir, dialogar, conversar, elucidar essas experiências singulares e plurais. Quando refletimos sobre nossa história, quando a narramos e trazemos à consciência marcas importantes desse percurso, temos grande potencialidade de criação, ressignificação dos múltiplos sentidos emergidos desse processo que é ser professor.

Para dar continuidade à trajetória dos dados encontrados, faz-se importante ressaltar que também encontramos o estado da arte da pesquisa narrativa utilizando o Portal de Periódicos da Capes de 2016 a 2021 (RAMOS; OLIVEIRA; SANTOS, 2017). Nesse estudo, os autores identificaram 22 enfoques voltados ao *corpus* empírico, dentre eles narrativas orais, entrevistas não estruturadas, memoriais de formação, rodas de conversa e grupos reflexivos, entre outros. Foi encontrado apenas um trabalho utilizando a arte, e a técnica empregada foi o desenho, ou seja, não houve imersão em outras áreas expressivas. O enfoque maior dado aos trabalhos foi a utilização das narrativas ou relatos (auto)biográficos orais e escritos; todas as pesquisas utilizaram esse recurso, inclusive a pesquisa que tratou de desenho. Não houve intenção de trabalhar com as experiências formadoras em diálogo com a arte no campo da formação de professores.

Seguimos caminhos outros; objetivamos neste trabalho acessar as experiências formadoras docentes por meio das oficinas reflexivas com as mandalas com o intuito de dinamizar um diálogo que integre a dimensão sensível, afetiva, intuitiva e consciencial do professor, contribuindo assim para o campo da formação de professores.

Notamos, a partir do levantamento dos dados encontrados no Banco de Teses e Dissertações da Capes, no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nos periódicos do Portal da Capes, que a reflexão sobre as experiências formadoras docentes em diálogo com as mandalas narrativas é um campo pouco estudado atualmente no Brasil, reforçando assim o escopo e inovação desta pesquisa.

1 SER PROFESSOR: UM DIÁLOGO PROFUNDO ENTRE O EU, O OUTRO E O TEMPO/ESPAÇO CULTURAL

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela,
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,
não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,
a vida presente.

Mãos Dadas - Carlos Drummond de Andrade

Olhar para o campo da formação de professores no cenário brasileiro nos remete ao sentimento de uma classe resiliente, permeada por múltiplas cicatrizes, marcas identitárias, transformações profissionais ao longo do tempo. No seu cerne notamos o ato de partilhar saberes, a compreensão, o comprometimento e a paixão pelo ensino (DAY, 2004). Dialogando com Drummond, somos uma classe que precisa andar sempre de mãos dadas na teia da incerteza e da complexidade do ato de ensinar. O futuro é incerto, mas carregamos a esperança e o desejo de cumprir a nossa missão.

Notamos alguns indícios presentes na Educação brasileira, e para este momento iremos resgatar alguns traços a partir da década de 1970 com o objetivo de compreender algumas marcas históricas presentes no campo da formação de professores. Segundo Candau (1982; 1987), na primeira metade da década de 1970, sob influência da Psicologia Comportamental e da tecnologia educacional, a maioria dos estudos privilegiava a dimensão técnica do processo de formação de professores. Nesse período da nossa história, notamos uma formação focada em soluções teóricas prontas com o intuito de resolver qualquer tipo de solução, uma visão positivista, desarticulada e hierarquizada. De acordo com Imbernón (2010), essa década é marcada pela era da formação continuada, porém os institutos formadores estavam presos a visões autoritárias, classistas, seletivas e uniformizadas, amarrados a um modelo individual de formação “forme-se onde puder e como puder”; não havia um campo profissional estabelecido,

nem professores com mestrados e doutorados, e o esquema formativo era composto por três anos de formação específica nas áreas e um ano de formação pedagógica.

Na década seguinte, nota-se forte influência da racionalidade técnica; o professor era reduzido a um mero técnico ou a um especialista instrumental, as práticas pedagógicas eram fortemente marcadas por aulas expositivas, em que o professor detinha o conhecimento e o transmitia ao aluno, com grande influência da utilização de métodos de estímulo e reforço positivo. A atenção estava dirigida para a operacionalização e organização dos componentes relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, e o professor era concebido como um regente responsável por planejar condições favoráveis para garantir bons resultados.

O bom professor era aquele que dominava com êxito a técnica de ensinar; as aulas eram prioritariamente de caráter expositivo e a principal forma avaliativa consistia na prova escrita com questões dissertativas e/ou objetivas. Nota-se a hierarquia na relação professor-aluno: o professor é aquele que possui o conhecimento, e o aluno era considerado um ser passivo. Essa relação é fortemente criticada pelo conceito de “educação bancária”, de Paulo Freire (2013), em que o professor é o detentor do saber e deposita o conhecimento no aluno, que, por sua vez, é um ser passível de ser adestrado.

De acordo com Luckesi (1994), o papel da escola é modelar o comportamento humano por meio de técnicas específicas, auxiliando na manutenção do aperfeiçoamento da ordem social vigente, o sistema capitalista, ou seja, articula-se com o sistema produtivo de sujeitos aptos ao mercado de trabalho, garantindo assim a objetividade da prática pedagógica, visando a instrumentalização dos alunos para o capital. As etapas básicas do processo de ensino-aprendizagem são, segundo o autor: “a) estabelecimento de comportamentos terminais, através de objetivos instrucionais; b) análise da tarefa de aprendizagem, a fim de ordenar; c) executar o programa, reforçando gradualmente as respostas corretas correspondentes aos objetivos” (LUCKESI, 1994, p. 61-62). Nota-se uma pedagogia programada para atingir um fim observável e quantificável, a aprendizagem é condicionada ao reforço de estímulos desejados previamente. É importante ressaltar que esse modelo pedagógico remonta à segunda metade dos anos 1950, porém foi amplamente introduzido em nosso país efetivamente no final da década de 1960, em consonância com a orientação econômica e política do regime militar.

Imbernón (2010) afirma que a década de 1980 é marcada por um predomínio técnico, com o crescente avanço do autoritarismo; uma formação eficaz era o principal objetivo da formação continuada docente, marcada por um período paradoxal composto por crise de valores, mediante vozes diversas e leituras alternativas. Nas escolas e sociedade, a pós-modernidade avança, aumenta o compromisso da universalização da educação, um modelo tecnocrata baseado em

rentabilidade e custos educacionais, começa a ser questionada a autoridade docente, há a crise da teoria do capital humano e a educação não resolve o desemprego em nosso país, no qual movimentos críticos questionam a forma educacional vigente. Esse modelo educacional marcou toda uma geração de docentes, formados no autoritarismo, numa visão tecnicista, positivista; muitos docentes ainda não superaram esse paradigma.

A década de 1980 é marcada, de acordo com Nóvoa (1992), por uma viragem paradigmática no campo educacional, e isto exerce influência na educação brasileira. Ada Abraham publicou em 1984 um livro intitulado *O professor é uma pessoa*; esse título foi escolhido após uma importante reunião internacional.

Desde então, a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores; trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve um mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação (NÓVOA, 1992, p. 15).

Em diálogo com essa discussão, nota-se o reconhecimento de que os saberes se constituem ao longo do tempo e da necessidade de estudar os processos identitários docentes. Ao refletir sobre o processo identitário, Nóvoa (1992) apresenta uma tríade, denominando-a “AAA”: o primeiro significa adesão, em seguida ação e por último, autoconsciência. Para ser professor, é importante ter adesão a certos princípios e valores, integrando crenças e princípios. Ou seja, o docente irá incorporar a “melhor maneira de agir”. A sua prática está diretamente ligada ao seu modo de ser e estar no mundo. O processo de autoconsciência é permeado por reflexão contínua acerca da sua prática pedagógica; revisitar as ações pedagógicas em prol de inovações depende desse processo.

Podemos dizer que o processo identitário constitui-se em uma teia complexa. As inovações pedagógicas que poderão ocorrer, por exemplo, dependem desse processo. Para Nóvoa (1992, p. 16), “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão docente”. Segundo esse autor, o professor e as pessoas estão diretamente ligados e não cabe fragmentação.

Nota-se, na década de 1990, uma influência de estudos que investigavam as práticas pedagógicas docentes (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2006). De acordo com as autoras, o

movimento para o estudo da produção do Grupo de Trabalho (GT8) Formação de Professores¹² teve início em 1995, quando os estudos sobre a trajetória do grupo foram apresentados à comunidade acadêmica. Esse primeiro encontro com o estado do conhecimento foi considerado bem-sucedido, pois permitiu uma reflexão sobre os períodos evolutivos do grupo e aprofundou o estudo sobre a contribuição das pesquisas do GT para o avanço do conhecimento na área.

Durante essas investigações, procurou-se identificar os focos de análise do GT Formação de Professores, assim como os pressupostos epistemológicos que norteavam suas pesquisas. Além disso, foram examinados os procedimentos metodológicos utilizados e os resultados alcançados até então. Essa análise permitiu compreender melhor a natureza e o impacto das pesquisas realizadas pelo GT Formação de Professores na área.

Esses primeiros estudos do GT Formação de Professores apresentaram quatro temas principais: Formação Inicial, Formação Continuada, Prática Pedagógica e Identidade e Profissionalização Docente.

O tema Formação Inicial aborda a formação dos professores durante sua preparação para ingressar na carreira docente. Os diferentes modelos e abordagens de formação inicial de professores são investigados, assim como os conteúdos curriculares, métodos de ensino e práticas pedagógicas utilizadas nessa etapa.

Na Formação Continuada, é analisada a formação que ocorre ao longo da carreira do professor, visa à atualização e ao aprimoramento profissional. Os programas e iniciativas de formação continuada são estudados, assim como as estratégias utilizadas, os conteúdos abordados e o impacto dessas ações na prática pedagógica dos docentes.

A Prática Pedagógica refere-se às ações e estratégias utilizadas pelos professores no contexto da sala de aula. Nesse tema, são investigados os diferentes enfoques teóricos e metodológicos que embasam a prática pedagógica, assim como as experiências e reflexões dos professores sobre sua atuação em sala de aula.

O tema Identidade e Profissionalização Docente aborda a construção da identidade profissional dos professores e a busca pela profissionalização da docência. São explorados os processos de identificação e construção da identidade docente, os desafios enfrentados pelos professores no exercício da profissão e as políticas e práticas que visam valorizar e fortalecer a profissão docente.

¹² O Grupo de Trabalho 8 (GT8) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) é uma instância de discussão marcada em suas raízes por um momento histórico em que os movimentos sociais se constituíram de forma mais vigorosa no Brasil e conquistaram legitimidade para abrir outros canais de debates e de participação nas decisões do Estado brasileiro autoritário. Para maiores informações disponível em: <<https://anped.org.br/content/historico-do-gt-8-formacao-de-professores>>. Acesso em: 28 ago. 2023.

Nota-se, então, que a prática cotidiana ganha espaço como lugar de construção de conhecimento; os saberes docentes são evidenciados e discutidos. Em diálogo com os estudos cotidianos, as narrativas docentes ganham espaço no Brasil; cabe ressaltar a importância de um grande teórico brasileiro que contribuiu fortemente para uma formação que vislumbra uma relação microssocial com o intuito de refletir o macrossocial: Paulo Freire. Sua pedagogia reforça a importância da subjetividade, já que, para ele, ler o mundo é essencial para ler a palavra, ou seja, as histórias, as narrativas de alunos e professores são peças fundamentais para o processo educacional. O discente está cheio de memórias, narrativas, histórias que precisam ser entrelaçadas e valorizadas pelo conhecimento escolar, assim como o docente, que precisa reconhecer esse saber como peça fundamental para articulá-lo com o saber acadêmico, científico.

Freire (1999) foi brilhante ao propor uma alfabetização que contemple um círculo de cultura, vivo e dinâmico, mediado por um docente que discuta com os alunos temas das suas histórias de vida; essa roda favorecia o diálogo, a troca e uma rede de apoio e cuidado mútuo. Na década de 1960, em Pernambuco, Paulo Freire inaugurou essa forma de alfabetizar adultos, e esse movimento ganhou importância em nível nacional em 1963, com o programa Educação de Adultos, coordenado por ele. Todavia, após o golpe militar, Freire foi exilado e a sua pedagogia foi considerada subversiva, mas a sua ideia continua viva e ecoa na Educação.

Com a entrada do novo século, notou-se a ênfase em reflexões sobre a construção do processo identitário, o professor reflexivo, a profissionalização docente, o método autobiográfico, as memórias docentes, questões de raça, etnia, relação de poder; outras frentes são analisadas e/ou questionadas no campo da formação de professores (DINIZ-PEREIRA, 2013). Notam-se fortes críticas ao discurso prescritivo, ressaltando a importância do professor reflexivo, aquele que reflete sobre a sua prática na prática. Essa mudança paradigmática no campo educacional tirou de cena uma pedagogia instrumental, pronta, com receitas prescritivas, por uma educação em cujo cerne se encontra o questionamento, a reflexão como mola propulsora para lidar com as vicissitudes da formação humana.

1.1 Ser professor: um desafio profissional cotidiano

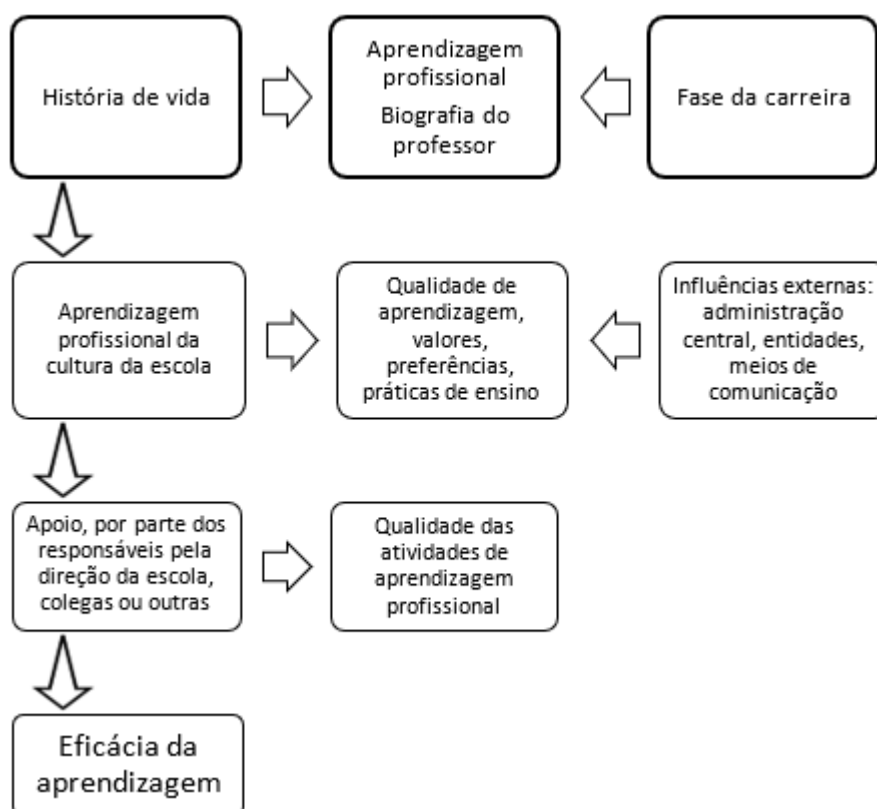
Com esta breve síntese, percebemos algumas marcas históricas no campo da formação de professores, como a perspectiva de que desenvolver-se profissionalmente depende da inter-

relação pessoal, profissional, das políticas e contextos escolares nos quais os docentes realizam suas práticas (DAY, 2001). Ampliando essa discussão, o autor enfatiza dez princípios decorrentes das investigações acerca dos professores, de ensino, aprendizagens e contextos onde ocorre o desenvolvimento profissional.

O primeiro ponto traz a importância de os professores serem os maiores trunfos da escola; o segundo afirma que os professores assumem a responsabilidade de estimular seus alunos a adquirir saberes ao longo da vida e educa-os pelo seu exemplo; o terceiro defende a importância de promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores ao longo de sua carreira, com o objetivo de observar as mudanças, revisar e ressignificar seus próprios saberes; o quarto ponto informa que os professores aprendem naturalmente ao longo da sua docência, mas a aprendizagem baseada na experiência apenas não é o suficiente; o quinto evidencia que a ação e o pensamento dos professores são entrelaçados pela interação entre suas histórias de vida, sua fase de desenvolvimento profissional e o contexto social e político em um cenário escolar; o sexto reflete sobre a importância de razão e emoção no campo educativo; o sétimo destaca que o modo de interpretação curricular depende da construção das identidades profissionais e pessoais dos docentes, ou seja, o conhecimento pedagógico não pode estar dissociado das necessidades profissionais e pessoais dos professores e dos seus propósitos morais; o oitavo destaca que os professores precisam de formação ativa e não passiva; o nono princípio correlaciona o êxito da escola ao êxito docente e defende um planejamento entre professores, escola e governo com o objetivo de fomentar o desenvolvimento profissional; e o último defende a importância de um planejamento contínuo de governo, escola e professores visando a um desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente.

A partir disso, Day (2004) elabora alguns fatores fundamentais para a aprendizagem profissional.

Figura 1 - Contribuições para a qualidade da formação do professor



Fonte: Day, 2004.

Notamos que a formação de professores é uma teia complexa permeada por múltiplos fatores – pessoais e coletivos. O contexto da aprendizagem humana é extremamente rico; precisamos dedicar tempo e estudo para perceber algumas nuances desse processo. O professor ciente do processo intrapessoal na formação humana poderá ofertar aos seus alunos suas potencialidades, educando também pelo seu exemplo. Jung (2011a, p. 161) elabora o conceito de educação pelo exemplo; define-a como uma “espécie de educação que ocorre espontaneamente e de modo inconsciente; por isso é também a forma mais antiga e talvez a mais eficaz de toda e qualquer educação”. Ou seja, o docente também influencia a formação do aluno por suas atitudes, ações, seu modo de estar no mundo; suas palavras e suas preferências podem ter impacto positivo ou negativo na formação humana.

Outra consideração importante sobre o cenário heteroformativo, de acordo com Pineau (2003), é o espaço/tempo designado para esse aspecto formativo; o autor em questão articula-o ao tempo solar. Ao dialogarmos com Nietzsche (1992), observamos que a heteroformação é apolínea, simbolizada pelo deus Apolo, deus representante do brilho, do sol e da bela aparência do mundo da fantasia. O tempo diurno representa uma uniformidade da formação representada por Cronos, tempo da aula, do calendário, do relógio, preconizado pela educação das luzes. O

século XVIII, ou século das luzes, protagonizou uma grande revolução intelectual, influenciada pelos pensadores iluministas. Historicamente, é representado pelo poder da razão humana de reorganizar o mundo e interpretar o funcionamento das coisas, da natureza. Os principais pensadores foram: Rousseau, Montesquieu, Voltaire, Locke, Diderot e D'Alembert.

Gadotti (2004), inspirado pelos três mestres de Rousseau anunciados no início de *Emílio – o eu, as coisas e os outros*, enriquece a discussão:

O nosso sentido está no outro, no amor. O outro sou eu. A interação é o fundamento do *sentido da vida* e do desenvolvimento do ser humano. Quanto mais o ser humano interage, mais ele se complexifica, incorporando novos elementos à sua identidade que dão sentido à sua vida. Quanto mais se complexifica, mais consciência tem de si mesmo e dos outros. A interação, a comunicação e o amor não formam apenas o ser humano como pessoa, formam a própria humanidade. Estar com o outro é estar consigo mesmo no outro e constituir a humanidade do nosso próprio ser. O sentido da vida está na constituição do humano e da humanidade (p.132, *grifos do autor*).

O outro é um espelho de nós, reconhecemo-nos no outro e o outro se reconhece em nós nessa teia complexa da vida. A aprendizagem inicia-se no ambiente cultural familiar e, pelo espelho materno e/ou paterno, as crianças constroem as suas primeiras significações de si, do outro e do mundo.

Uma educação baseada na aprendizagem através do outro, juntamente com a categorização racional do conhecimento, é de grande valor na educação. “Foi preciso acontecer a crise aguda de uma educação das luzes, com dominância formal, rejeitando o experiencial, para levar em consideração as lições, mesmo brutas, da experiência dos protagonistas, da vida, da ação, sobre o trabalho” (PINEAU, 2003, p. 154). Na mitologia grega temos os deuses Dionísio e Apolo¹³ que caminham lado a lado, dia e noite são complementares e opostos, mas um não existe sem o outro, os gregos compreendiam que o dia não vive sem a noite e vice-versa. Pineau (2003) defende a importância de integrar as polaridades no campo educativo e valoriza a importância da experiência na formação humana.

Ampliando a nossa reflexão, Josso (2010, p. 24) questiona:

Quem educa o educador? [...] Segundo uma leitura de Gaston Pineau: eu, os outros e as coisas. E quem forma o formador? As respostas são idênticas: o formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (ecoformação).

¹³ Alusão aos deuses mitológicos Dionísio (ligado à autoformação) e Apolo (ligado à heteroformação). Iremos discutir sobre estes deuses no subcapítulo 5.1.1 Tematização: autoformação.

A autoformação e a heteroformação são aspetos de uma mesma moeda inseridas no meio cultural, social e cósmico: a ecoformação. O eu e o outro se encontram num processo dialógico constante em um tempo/espço permeado pela natureza, pelo cosmos. O processo formativo humano é um devir constante permeado pela formação de si, do outro em um tempo/espço cultural, social e ecoformativo.

Outro ponto que pretendemos destacar, em diálogo com Day (2004), é a proposta de uma ação contínua, um desenvolvimento profissional que dialogue com a comunidade escolar, com os professores, alunos e as políticas vigentes. De acordo com esse pensador, os professores precisam ser profissionais e agir como profissionais. O desenvolvimento do professor deve dialogar continuamente com o desenvolvimento institucional. O autor critica ainda um currículo técnico que não dialoga com as necessidades locais.

À medida que aumentam os padrões de desempenho externamente impostos, à medida que se desenvolvem modelos centrados nas competências, quer para a formação inicial, quer para a continuada, em diferentes fases da carreira, à medida que, regularmente, se introduzem sistemas de reacreditação – tudo em nome de preservar e aumentar os padrões profissionais através de um profissionalismo alargado –, é tentador subscrever a teoria de que os professores estão iludidos em relação à ideologia do profissionalismo (DAY, 2004, p. 30).

Refletindo sobre os impasses decorrentes de padrões de políticas que visam ao desempenho, Gatti (2021, p. 164) defende um projeto coletivo mediante as múltiplas tensões nos contextos educacionais, apoia a promoção de uma formação em serviço, que pode ser fomentada por universidade ou outras instituições, “por exemplo, para o uso de novos recursos ou para a condução de novos itinerários formativos”. Pensar em ações investigativas pode ser uma alternativa para lidar com questões tão complexas do campo educativo.

A investigação-ação propõe ações investigativas que visam melhorar a qualidade da ação em um compromisso ético (DAY, 2004). Essa forma de pensar os processos de ensino inclui um exame crítico e questionador em relação ao desenvolvimento profissional e à cultura da escola. É necessário desenvolver ações coletivas instituintes que busquem fomentar e ampliar espaços de discussões, redes formativas que dialoguem com as necessidades locais e emergentes.

É preciso dedicação a um “estado de espírito” outro que exige os seguintes requisitos, segundo Day (2004):

1. Relações equitativas entre os participantes; 2. A ajuda de amigos críticos que demonstrem capacidade para se empenhar numa colaboração que nem sempre é confortável, 3. A compreensão de que os processos de mudança são tanto

racionais como não racionais; 4. A vontade de refletir e passar de uma aprendizagem “que mantém o *status quo*” para uma aprendizagem aberta a perspectivas externas e, através delas, a outras fontes de informação, mais questionadoras; 5. A convicção de que os contextos reais são mais bem estudados pelos práticos que deles têm uma experiência direta, mas que a perspectiva de pessoas exteriores pode ser enriquecedora, na medida em que constituem um desafio e um apoio; 6. A aceitação de que os que são afetados pelas mudanças planejadas têm a responsabilidade primária de decidir os cursos de ação que mais provavelmente conduzem a uma melhoria e de avaliar os resultados de estratégias experimentadas na prática; 7. Uma cultura organizacional de entreajuda (p. 65-66).

Notamos a importância de um processo contínuo, que exige comprometimento de todos, a consciência da necessidade da tomada de decisões que dialogue com as necessidades de alunos, professores e da comunidade escolar. É importante observar que o ato formativo tem um sentido profundo que está diretamente ligado à interação com o outro. É pelo amor e a comunicação que nós nos conectamos com o outro e nos desenvolvemos como pessoas, adquirindo novos elementos e complexificando nossa identidade. A partir da interação com o outro, tornamo-nos parte de algo maior e percebemos que somos parte de uma humanidade, de um todo. Nossa vida tem sentido porque somos parte desse todo, pois nos conectamos com o outro e nos tornamos um com o todo, com o cosmos.

Uma proposta que visa alargar a investigação-ação é o uso das narrativas, ouvir as histórias, as vozes docentes, suas memórias, explorar essas experiências pessoais e profissionais, o que pode ser uma estratégia para acessar crenças, valores, perspectivas formativas que influenciam as práticas docentes, o que é ensinar o que é ser professor, o que é o ensino. Investigar as narrativas dos professores, ouvir experiências sobre o papel do professor e a forma como se relacionam com as suas práticas é fundamental para melhorar o processo de investigação-ação.

Outra estratégia para alargar a investigação-ação é o uso de ações participativas (oficinas, rodas de conversas, encontros formativos, escritas formativas, escrita de si). Essas ações permitem que os professores se envolvam ativamente no processo de investigação-ação, contribuindo para a construção de soluções para problemas cotidianos encontrados no contexto escolar. Esses encontros formativos também permitem que os professores se envolvam no debate, na reflexão e na discussão, bem como na implementação de estratégias significativas. Além disso, as ações participativas também permitem que os professores desenvolvam habilidades de liderança, comunicação e colaboração, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais para seu sucesso no trabalho docente.

Essas atividades também permitem que os professores explorem suas próprias crenças e seus valores, que podem ser compartilhados com os alunos durante as discussões. Ou seja,

elas também ajudam a promover o diálogo, a reflexão e o pensamento crítico entre os alunos, o que contribui para o crescimento e o desenvolvimento de todos os envolvidos no ato pedagógico. O trabalho com história de vida é, portanto, uma importante forma de contar histórias, contribuindo para a compreensão de realidades e de experiências. Narrativas podem ser um meio de conectar, partilhar e comunicar vivências, ajudando a trazer novos olhares para o mundo. Outrossim, as narrativas também são importantes porque podem ajudar a desenvolver habilidades de escrita e de expressão, além de contribuir para o desenvolvimento do senso crítico.

As narrativas são “férteis para a compreensão do desenvolvimento profissional, das dimensões de formação, da profissionalização docente e suas interfaces com a construção da identidade profissional e a autoformação” (SOUZA, 2008, p. 38). Com as narrativas, posso ressignificar meus sentimentos, estabelecer outras conexões e me reorganizar de forma criativa e presente.

O ato de contar, reviver, ressignificar memórias ajuda a articular e compartilhar experiências de vida, desvelando novas maneiras de ver e compreender o mundo. Permite uma abertura para outras possibilidades, uma conexão com o outro através da empatia. A narrativa dá espaço para expressar nossos desejos, angústias e medos e pode nos dar esperança de que as coisas podem melhorar, pode trazer um acalento à nossa alma. O ato de narrar pode nos ajudar a compreender o significado da nossa existência e nos dar ferramentas para construir a nossa própria história.

O trabalho com as narrativas (DELORY-MOMBERGER, 2014a; 2014b; FERRAROTTI, 2014; JOSSO, 2010a; 2007; NÓVOA, 1992) proporciona um espaço de escuta, partilha e reflexão, criando conexões e vivências com o outro, lugar em que a verdade não é única ou absoluta, mas sim múltipla e construída. Assim, a narrativa tem o poder de alinhar, articulando o passado com o presente, e de trabalhar as experiências, para que cada um e cada uma possa construir um futuro de significado.

A narrativa é um meio de comunicação que expande nossa capacidade de expressar, narrar e compartilhar nossas experiências. Ela nos ajuda a dar sentido às nossas vivências e a estruturar o nosso relacionamento com o mundo. Ao narrar, somos capazes de identificar nossas crenças, nossos padrões de comportamento, nossos sentimentos, pensamentos, sensações e intuições. Ela nos dá a chance de entender o passado e abre caminhos para que possamos formar um futuro mais consciente das nossas fortalezas e tesouros. A narrativa pode nos ajudar a perceber os caminhos que podemos tomar para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional e nos auxilia na compreensão da complexidade da vida humana. Ela nos ajuda a ver além dos

problemas e nos dá a oportunidade de encontrar soluções criativas para as questões que enfrentamos. A narrativa nos permite contar nossa história de forma que ela faça sentido para nós e para aqueles que nos cercam. Ela nos dá a chance de nos conectarmos com as pessoas e compartilhar experiências, ensinamentos e aprendizados. Em outras palavras, a narrativa nos lembra que somos parte de um todo maior e que nosso lugar no mundo é único.

1.2 Ser professor: lidar com as incertezas em tempos de Covid-19

A pandemia da Covid-19 desencadeou mudanças significativas no contexto educacional, no mundo, nas empresas; todos os cenários de convívio social foram atingidos. No âmbito da educação, as implicações abarcaram uma transição rápida do ensino presencial para o remoto, todos fomos pegos de surpresa e, despreparados, mudamos nossas práticas para uma readaptação ao novo; de repente tudo se transformou, em pouquíssimos dias, em “diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes métodos pedagógicos, sobretudo através de ensino remoto; diferentes procedimentos de avaliação etc.” (NÓVOA, 2022, p. 25).

Para responder a essa situação de crise, tivemos que nos adequar à nova realidade, desenvolvendo outras práticas de aprendizagem, ensino e avaliação, as quais incluíam o uso de tecnologias digitais, o ensino remoto, o uso de plataformas *online*, a realização de trabalhos individuais e em grupo no âmbito do virtual. Além disso, tivemos que nos familiarizar com novas ferramentas de interação, como o ensino a distância e o uso de aplicativos de videoconferência, para que pudéssemos garantir o ensino aos alunos. Foi necessário ainda adaptar-se às exigências do novo tempo, desenvolvendo formatos de atividades e avaliações diferenciadas; utilizamos o WhatsApp pessoal; o que antes era só uma ferramenta de socialização tornou-se também uma ferramenta de trabalho e foi difícil estabelecer um limite, afinal, o trabalho docente invadiu nossas residências e professores ficaram hiper atarefados com alta carga horária de trabalho.

Nóvoa (2022) amplia a discussão:

A Covid-19 deu um grande impulso a essas tendências que se apresentam, agora, como uma “inevitabilidade” para o futuro. Com discursos atraentes, inovadores, empreendedores, criativos, negam a herança histórica da escola e procuram fomentar uma educação esvaziada das dimensões públicas e comuns, pautada pelo ritmo do “consumismo pedagógico” e do “solucionismo tecnológico” (p. 35).

Notamos que a pandemia acelerou o uso de tecnologias digitais como parte da educação, com rápida adoção de ferramentas de ensino a distância e outras soluções digitais. Piedade (2022) reconhece que com a utilização dessas tecnologias alguns problemas surgiram, como a desigualdade digital entre os alunos e o aumento da carga de trabalho para os professores.

A Covid-19 trouxe mudanças profundas em nossas vidas, transformando a forma como nos relacionamos e trabalhamos. A pandemia acelerou a adoção de tecnologias digitais para a comunicação, o trabalho e a educação, o que permitiu a continuidade das atividades em muitos setores, mas também revelou desigualdades sociais e econômicas. De acordo com Piedade (2022), o uso de tecnologias digitais e ferramentas como Zoom, salas virtuais, *chats*, *e-mails* e mensagens instantâneas se tornou rotineiro para muitas pessoas, enquanto a presença física e o toque foram substituídos pela distância. As instituições tiveram que se adaptar rapidamente, treinando professores e funcionários para ensinar e trabalhar a distância.

A pandemia também expôs desigualdades sociais e econômicas: aqueles que vivem em áreas periféricas, com pouca ou nenhuma conexão à internet, enfrentaram uma exclusão ainda maior. Minorias étnicas e indivíduos econômica e socialmente excluídos sentem a exclusão social mais intensamente, incapazes de acompanhar o ensino formal e interagir com os pares. As crianças pequenas perderam a chance de adquirir habilidades importantes ao não verem o rosto dos educadores, e os idosos enfrentam a solidão. Piedade (2022) ressaltou que, embora a pandemia ainda não tenha acabado, é importante continuar a entender e refletir sobre o que está acontecendo para que possamos aprender com essa experiência e trabalhar em conjunto para minimizar as desigualdades sociais e econômicas.

O ensino remoto trouxe vantagens, como o aumento da flexibilidade, a possibilidade de aceder a conteúdos e materiais de ensino estando em qualquer lugar, a utilização de ferramentas tecnológicas para partilha de documentos, para o trabalho em grupo ou para interação em tempo real entre professores e alunos. Por outro lado, também trouxe desafios como a dificuldade em manter o interesse e a motivação dos alunos, a necessidade de simplificar a linguagem e de adaptar os conteúdos ao formato remoto, a espontaneidade e a interatividade das aulas presenciais sucumbiram.

Não é possível ignorar o impacto do digital na educação, mas as transformações em curso são bem mais amplas e profundas. Desde o princípio do século que uma abundante literatura em torno do futuro da escola, por vezes prolixa e excessiva, tem tido grande popularidade em todo o mundo. Para ganhar distância em relação a esse pensamento, designo-o por futurismo da educação, reconhecendo o interesse de algumas dessas ideias e autores, mas também os limites das suas propostas, sobretudo no que diz respeito à importância da educação como um bem público e um bem comum (NÓVOA, 2022, p. 11).

Dialogando com Nóvoa, notamos que o futurismo da educação só tem sido factível devido a um conjunto de pressupostos, que podemos chamar de conjunto de ideais fundamentais, que devem ser questionados: I. O futuro da educação deve ser visto como um futuro tecnológico ou tecnocientífico, em que o papel da educação é primordialmente o de preparar os cidadãos para o sucesso no mundo dos negócios, da ciência e da tecnologia, no qual não há espaço para a aprendizagem de valores, de estratégias de vida, de conhecimento de si e do outro; II. O futuro da educação deve ser visto como um futuro não humano, no qual se vê a aprendizagem do ponto de vista do conhecimento e da cognição, o que faz com que a educação seja vista como a aprendizagem de conhecimentos específicos e que não sejam humanos, visando a preparação dos cidadãos para o mundo do trabalho; III. O futuro da educação deve ser visto como um futuro de cultura digital, na qual o papel da educação é preparar os cidadãos para o sucesso no mundo da informática, da ciência e da tecnologia.

Defendemos práticas libertadoras que dialoguem com a complexidade do campo educativo; a metamorfose educativa deve ser compreendida como a liberdade para a criação, a investigação, a experimentação, a imaginação, a experimentação e a criatividade, a criação de uma outra ordem social. A educação é um processo de superação permanente que deve envolver todos os aspectos das vidas dos educandos. A metamorfose educativa é a liberdade para construir um mundo melhor, mais justo, mais solidário, mais participativo e mais democrático. Essa proposta é uma alternativa crítica à escola que dialoga com a ideologia dominante. Para Nóvoa (2022, p. 15), “a educação já não cabe no formato escolar do final do século XIX. Eu gosto da escola e da cor das suas paredes. Mas isso não me leva a perpetuar um modelo que não serve para educar as crianças do século XXI. A escola precisa da coragem da metamorfose, de transformar a sua forma”.

O formato atual da escola brasileira não dialoga com as necessidades de alunos, professores, gestores, comunidade acadêmica. É preciso haver ações que busquem emergir uma outra escola. Entendemos metamorfose como um processo de transformação de uma forma de organização social em outra. A metamorfose educativa é um processo de transformação da educação, isto é, da forma como a educação é concebida, planejada, realizada e avaliada. É um processo de transformação em curso que se aprofunda com o crescimento da consciência política da sociedade brasileira. É um processo político que envolve a compreensão e a reconstrução da realidade social, política, cultural e histórica. É um processo de transformação do sistema educacional que se aprofunda com ações que fomentem reflexões, debates, grupos de discussões, trabalhos com narrativas docentes em prol dessa trans/formação contínua de uma outra escola. Defendemos a autonomia dos educandos, dos docentes, da comunidade escolar, o

diálogo e a valorização de espaços formativos, uma escola ativa que dialogue com o seu entorno, aberta a discussões, debates e ações significativas para a comunidade local.

Nóvoa (2022) questiona o modelo escolar atual e problematiza: 1. Como ser autônomo em espaços-tempos normalizados?; 2. Como comunicar com os alunos arrumados em fileiras?; 3. Como ser ativo quando a tarefa principal dos alunos é escutar as lições dos professores?; 4. Como relacionar-se com o meio exterior quando tudo se passa dentro dos muros da escola?

Essas reflexões são necessárias e dialogam com Edgar Morin: “não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições” (MORIN, 2003b, p. 22). Ou seja, precisamos investir em uma formação de professores que dialogue com suas narrativas, suas memórias, que busque uma reflexão sobre a sua prática cotidiana, o que pode ser uma possibilidade para a reforma das mentes. O professor mais consciente de si, dos seus processos formativos, acessando os seus tesouros internos, poderá ser um agente transformador desse contexto escolar atual.

Nóvoa (2022) defende cinco ações necessárias com a adoção de outras lógicas e enquadramentos educativos. A primeira é a valorização de espaços-tempos não formais, momentos formativos no interior e no exterior da escola. No lugar de uma educação centrada no conteúdo, teremos educação centrada na aprendizagem do aluno, na criação de um ambiente de aprendizagem "aberto" e frequentemente adaptado às necessidades e capacidades individuais, sejam elas afetivas, cognitivas ou motoras. No lugar de uma educação centrada no professor, teremos uma educação dialógica, na qual o professor é o guia e o facilitador, o mediador; ao invés de uma educação centrada no diploma, teremos educação centrada na aprendizagem, na qual a formação do adulto é o objetivo da educação, é um processo permanentemente atualizado e reflexivo.

A segunda propõe uma diversidade de espaços para trabalho, estudos individuais em grupo com ou sem a presença de professores. Dialogando com a proposta daquele autor, esses espaços podem incluir salas de aula, salas de estudo, bibliotecas, auditórios, laboratórios, áreas de descanso, áreas de convívio e áreas de trabalho. Esses espaços podem ser dispostos de forma a permitir que os alunos explorem, descubram, aprendam e criem de forma independente, ao mesmo tempo que possam trabalhar colaborativamente com seus colegas, professores e outros membros da comunidade.

A terceira proposta defende turmas diversificadas, ao invés de turmas homogêneas, múltiplas propostas de ensino, dando origem a movimentos de individualização objetivando a construção de percursos educativos diferenciados. Ou seja, os professores passarão a ter mais oportunidades para trabalhar em parceria com os alunos, ao mesmo tempo que desenvolvem

atividades de apoio, mediação, um currículo vivo e uma avaliação formativa atenta aos processos de aprendizagem. Serão desenvolvidas ao longo do processo atividades formativas que promovam o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais, culturais, respeitando as múltiplas inteligências e a complexidade dos atores envolvidos no processo educativo.

A quarta ação é a substituição da “pedagogia frontal” por uma pedagogia do trabalho, ou seja, ao invés de um professor ser responsável pelo direcionamento daquela disciplina, vários professores irão trabalhar de forma colaborativa. Assim, o professor se torna um mentor, facilitador e mediador, que auxilia os alunos a desenvolver habilidades, praticar a pesquisa e resolver problemas. A abordagem de trabalho de grupo visa aprimorar o aprendizado dos alunos, ao mesmo tempo que estimula o desenvolvimento de competências sociais, como a cooperação, o trabalho em equipe e a responsabilidade. O professor passa a desempenhar um papel mais ativo, aplicando estratégias para estimular a atividade dos alunos, promovendo a discussão e a reflexão sobre assuntos, orientando a solução de problemas e estimulando a autonomia dos alunos.

A última propõe a organização do estudo a partir de grandes temas e/ou problemas, ao invés de um currículo fragmentado; desse modo, valoriza a dinâmica da investigação e convergência das disciplinas. Essa é uma mudança radical na organização do conhecimento escolar, pois exige que as disciplinas sejam abordadas de forma integrada, de modo a compreender as relações entre elas e a complexidade do mundo real. Ao mesmo tempo, também se exigirá maior autonomia dos estudantes, que deverão desenvolver suas próprias estratégias de aprendizagem e investigação.

O modelo escolar serviu bem os propósitos e as necessidades do século XX, mas, agora, torna-se imprescindível a sua metamorfose. Ninguém sabe como será o futuro, mas devemos construir esse processo, não com base em delírios futuristas, mas a partir de realidades e experiências que já existem em muitas escolas, a partir do trabalho que, hoje, já é feito por muitos professores. Nada será feito numa lógica centralista de reformas ou por imposição simultânea de mudanças. Tudo surgirá de iniciativas locais, cada uma ao seu ritmo e no seu momento, fruto do envolvimento de professores e da sociedade (NÓVOA, 2022, p. 17).

O modelo escolar do século XXI deve privilegiar o ensino que dialogue com as necessidades reais do aluno e uma abordagem complexa que converse com diversos sabres, permitindo a cada um desenvolver o seu potencial e aprofundar conhecimentos com um ensino mais interativo, com metodologias de trabalho baseadas em problemas, investigação e experiências significativas. Esse modelo deve ser orientado pela inovação, pela criatividade e pelo conhecimento, sem esquecer que o professor e a relação humana entre professor e aluno

continuam a ser fundamentais para o ensino, tendo em vista o crescente uso de tecnologias no contexto educacional.

Assim, o processo de ensino-aprendizagem deve ser fortalecido para garantir que os alunos desenvolvam conhecimentos e habilidades que os preparem para lidar com as demandas da sociedade moderna. Isso significa que as escolas devem fornecer aos alunos as ferramentas para desenvolver a capacidade crítica e a capacidade de interpretar informações, além de capacidades práticas, habilidades socioemocionais que atravessem e dialoguem com saberes múltiplos, respeitando a história da humanidade, da espécie humana. Além disso, é importante que as escolas incentivem a diversidade e a inclusão, a fim de assegurar que todos os alunos tenham oportunidade de participar plenamente do processo de aprendizagem. Isso significa que as escolas devem se esforçar para criar um ambiente acolhedor, inclusivo e amoroso.

Para Nóvoa (2022), a cooperação é uma das chaves da educação que desejamos. O currículo da escola de Medicina de Harvard, de acordo com o autor, baseia-se no reconhecimento de que os alunos aprendem mais compartilhando saberes; esse currículo visa promover o desenvolvimento de uma cultura colaborativa, em que os alunos atuem juntos para aprimorar suas habilidades e compreensão. Estudantes e professores trabalham em conjunto, compartilhando informações, ideias e experiências. O currículo também incentiva a criatividade, a curiosidade e a iniciativa e permite que os estudantes explorem suas próprias habilidades e seus interesses. Além disso, ele dá aos estudantes acesso a recursos e tecnologias avançadas, permitindo que eles apliquem seu conhecimento de forma prática e significativa.

A partir dos aprendizados da pandemia, Nóvoa (2022) destaca três pontos fundamentais: a importância dos professores, a flexibilidade e os ambientes de aprendizagem. O potencial de resposta está mais presente nos professores do que nas instituições e políticas; professores mais preparados, autônomos, dispostos a trabalhar em conjunto dentro e fora da escola, em diálogo contínuo com a família, são cruciais para auxiliar na resolução de problemas cotidianos.

A pandemia também mostrou como os professores podem ser criativos e não se limitar às estruturas tradicionais. Eles se adaptaram rapidamente para criar novas formas de ensino, reformulando conteúdos para a aprendizagem remota e aproveitando as novas tecnologias para estreitar as lacunas entre a sala de aula e a residência dos alunos. Forneceram ainda orientação e apoio aos alunos e alunas para que pudessem se adaptar ao chamado “novo normal”, enquanto mantinham o foco na aprendizagem. Outrossim, os professores também criaram espaços virtuais para que os alunos pudessem compartilhar ideias e discussões, ajudando-os a ampliar suas perspectivas e aprofundar seus conhecimentos, o que fomentou espaços de acolhimento e apoio mútuo.

A escola e os professores precisam ser flexíveis; estruturas rígidas fechadas estão com os dias contados e não dialogam com as atuais emergências educacionais. “É preciso abertura para definir soluções diversas, diferentes projectos educativos, escolares e pedagógicos” (NÓVOA, 2022, p. 27). A criatividade também é essencial para essa nova realidade; os professores e as escolas precisam agir de forma criativa para lidar com desafios emergentes e inovadores. É essencial ainda desenvolver outras formas de trabalhar e de ensinar. A colaboração pode ser uma força motriz que alimenta a inovação na educação. É necessário que os professores trabalhem em equipe para criar soluções eficazes e inovadoras para os problemas educativos. A tecnologia também tem papel cada vez mais importante na educação, é fundamental que as escolas e os professores possam aproveitar os recursos tecnológicos para melhorar o ensino; também é preciso investir em formação para que os professores possam utilizar esses recursos com intencionalidade pedagógica, a favor da formação humana.

Os ambientes de aprendizagens coerentes que cultivem envolvimento, participação dos alunos, compromisso com a pesquisa, aprendizagens cooperativas, currículo integrado são extremamente necessários para essa nova realidade. Os professores têm papel essencial na construção desses ambientes, pois são responsáveis por criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, envolvente, estimulante, que dialogue com o saber cotidiano dos alunos, com as necessidades locais e com um currículo fluido. Os docentes precisam se abrir ao uso de tecnologias e estratégias de ensino e aprendizagem diferenciadas, como o ensino híbrido ou o ensino a distância, de forma flexível, dialógica; precisamos de políticas públicas que invistam em espaços formativos e cultivem o uso de tecnologias no campo educacional.

Nóvoa (2022, p. 103) amplia a nossa discussão defendendo a formação docente, dizendo que “a formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, pois a participação da profissão é imprescindível numa formação profissional”. Assim, a formação dos professores deve fortalecer a profissão docente, pois os docentes são os principais responsáveis por nutrir a escola que queremos.

Por isso, é importante que os professores tenham acesso a uma formação de qualidade, com saberes significativos, com espaços reflexivos, que os ajude a desenvolver as competências necessárias para o exercício da profissão. A formação deve também ter como objetivo a construção de uma educação inclusiva, democrática, cooperativa, aberta à metamorfose da escola, flexível, respeitando as histórias, memórias, narrativas de todos os sujeitos envolvidos no processo, sempre fazendo a ponte entre o saber comum, cotidiano, dos nossos alunos e o saber escolar, científico. Defendemos, também, ações públicas, coletivas, investimento na

formação de professores em prol da defesa da escola pública, democrática que dialogue com as reais necessidades dos tempos atuais, pós-pandemia.

Devemos questionar as nossas certezas, pois elas são o caminho mais curto para a ignorância; é hora de repensar a escola, o ensino, o aprendizado, o conhecimento. É hora de repensar os nossos ideais de educação, de forma a construir uma sociedade mais justa, próspera, em prol da justiça social que tanto defendemos. Precisamos saber lidar com as incertezas, precisamos nos readaptar de forma criativa à educação que já não é mais do futuro, mas sim uma educação que está acontecendo agora. Nossa pesquisa teve o intuito de trazer possibilidades outras, outros sentidos para o campo da formação de professores; em diálogo com as mandalas narrativas, junto com a arte, dialogou com as experiências formadoras potentes trazidas pelos docentes colaboradores deste trabalho.

2 NARRAR A VIDA COM AS MANDALAS: UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO COM AS EXPERIÊNCIAS FORMADORAS DOCENTES

Quando escrevo, tento ser fiel ao sonho e não às circunstâncias.
Claro, em minhas histórias (dizem-me que devo falar sobre elas)
há circunstâncias verdadeiras, mas de algum modo senti
que essas circunstâncias deviam ser contadas
com certo quinhão de inverdade.
Não há satisfação em contar uma história
como realmente aconteceu.
*Jorge Luis Borges*¹⁴

A narrativa está presente na história da humanidade; na complexidade do ato de narrar estão presentes a fantasia, a fábula, o onírico, o imaginário. O que seria o real e o concreto? Não cabe a nós, pesquisadores do campo das narrativas, buscar uma realidade concreta, mas sim dialogarmos com as vivências, experiências e sentidos presentes nas histórias contadas. Jorge Luis Borges reflete sobre a linha tênue entre real e o imaginário de forma brilhante, e a pesquisa narrativa tem forte preocupação com a formação humana, vai na contramão do pensamento moderno que separa sujeito e objeto, razão e emoção, mente e corpo...

O trabalho com as narrativas nos ajuda a compreender a maneira como nossas experiências passadas influenciam o que fazemos hoje e como planejamos o nosso futuro. Ao contar, compartilhar e refletir sobre as nossas histórias, podemos encontrar sentido e significado para as nossas vidas, o que pode auxiliar em nossa formação humana. A narrativa nos ajuda a conectar nossas memórias às nossas atitudes e decisões presentes e futuras. Ao compreendermos como as nossas vidas se desenrolaram até agora, podemos descobrir outros sentidos.

Delory-Momberger (2012, p. 71) contribui para pensarmos na pesquisa que lida com nossas memórias quando escreve: “O objeto da pesquisa biográfica é o de explorar os processos de gênese e de vir-a-ser dos indivíduos num espaço social, mostrar como eles dão forma às suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência”.

O trabalho com memórias narrativas tem o potencial de trazer à tona as vozes dos sujeitos, as quais são muitas vezes ignoradas ou não ouvidas pela sociedade. As narrativas são importantes para a compreensão das dinâmicas sociais e culturais, pois podem contribuir para

¹⁴ BORGES, Jorge Luis. **Esse ofício do verso**. Trad. José Marcos Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 121.

a compreensão das relações entre os indivíduos e o contexto social, e nós apostamos que é uma importante ferramenta de trabalho para o campo da formação docente. O professor mais consciente da sua trajetória poderá acessar os seus tesouros para ajudar na resolução de conflitos e dilemas no seu fazer cotidiano escolar, que o desafia constantemente.

Com base nisso, entendemos a importância das contribuições da abordagem teórico-metodológica da pesquisa narrativa com o objetivo de auxiliar as pesquisas no campo da formação de professores e defender a arte como possibilidade de trabalhar com as experiências formadoras. O tema da nossa pesquisa é tecido por um viés complexo, em consonância com os nossos questionamentos iniciais. A pesquisa trouxe uma abordagem qualitativa, um tipo de pesquisa que dificilmente pode ser traduzido em números objetivando a quantificação, pois trabalha com um contexto social mais amplo, em que as variáveis são mais complexas (MINAYO, 2011). Optamos por uma investigação que atravessou alguns caminhos: oficinas com as mandalas, análise das narrativas dos docentes pela tematização (FONTOURA, 2011) e reflexão com as mandalas narrativas. É importante ressaltar neste momento que iremos expor com mais detalhes as oficinas nos Capítulos 4, 5 e 6.

Essa proposta de trabalho nos permitiu refletir, junto com os professores convidados para esta pesquisa, sobre seus sentimentos, pensamentos, sensações, intuições a partir das oficinas propostas com as mandalas. O diálogo com a arte não atravessa apenas o limiar lógico pela via do pensamento e pode nos auxiliar a ampliar reflexões também pela via dos sentidos, intuição, imaginação, que pode ser uma via de acesso para as experiências formadoras. A nossa proposta aqui é estabelecer um diálogo fluido, sem o intuito de desvelar conteúdos ocultos, mas sim estabelecer reflexões profundas acerca das experiências que marcaram a história de vida dos docentes convidados para esta pesquisa.

O trabalho com a arte atravessa o imaginário humano, o universo simbólico, e o trabalho com as narrativas dialoga com essa jornada. Ao refletir sobre as narrativas docentes e as experiências formadoras, notamos a relação com as práticas das histórias de vida que são multiformes e buscam uma compreensão de sentido com base em fatos ocorridos em temporalidades, localidades, culturas, no ambiente social, atravessadas pela experiência, como vemos em Le Grand e Pineau (2012, p. 15), quando trazem que “na sua especificidade, essa definição alarga triplamente o território das “escritas do eu”: primeiramente, fora do espaço da “grafia”, não se restringindo aos meios escritos (biografia, autobiografia, diário, memórias), mas integrando a eles a fala, ou seja, a dimensão da comunicação oral da vida”.

Assim, o trabalho com histórias de vida abrange um leque de possibilidades imersas na complexidade do ser humano; o pesquisador assume o papel de estar junto no processo, de

escutar sensivelmente, com responsabilidade e ética, com implicações existenciais. A escrita do eu pode assumir diversas possibilidades a partir de fotografias, teatro, vídeo, cinema, televisão ou outros meios que possamos criar. Optamos pela escolha das oficinas utilizando a arte como uma ferramenta potente, capaz de fomentar as narrativas docentes em diálogo profícuo com as experiências formadoras.

As narrativas docentes apontam para um processo humano antropológico, social e cultural, um caminho permanente de construção de uma pessoa atravessada pelo seu ser em um devir constante. “Para além das definições literárias disciplinares, a história de vida é, desse modo, tratada como prática autopoietica, ou seja, aquela que trabalha para produzir por si mesma sua própria identidade e agir em conformidade com seu propósito” (LE GRAND; PINEAU, 2012, p. 17)¹⁵.

As narrativas, que expõem intimidade e podem ecoar em outros seres, ganham vida, materializam-se em um corpo que pode ser um texto, uma voz, uma pintura, um filme, uma fotografia; esse momento de captura torna-se mágico, mas ao mesmo tempo se esvai com o tempo e a transformação existencial do humano, do social e da natureza. Notar essas transformações nos auxilia a perceber indícios do processo de construção – no nosso caso, a formação docente.

O eixo de reflexão sobre as narrativas é pautado em metodologia e epistemologia, assim como o movimento de práticas sociais e de pesquisa-formação. A divisão entre teoria e prática pode ser superada, pois é pautada numa divisão binária entre pesquisador/ator. Em outro viés, o trabalho com essas histórias consiste em uma relação dialógica entre pesquisador e ator, ambos envolvidos no processo. “Mediante a ideia de práxis, trata-se de efetuar uma junção dialética entre o registro da reflexão teórica e o registro das práticas, tendo em vista que os chamados teóricos são também praticantes e vice-versa: toda prática se baseia em teorias subjacentes, explicitadas ou não” (LE GRAND; PINEAU, 2012, p. 150). Refletir sobre a teoria e questioná-la consistem em uma metodologia dialética entre teoria e prática; os professores imersos nas escolas dão vida à teoria exercendo a sua prática cotidiana.

Compreendemos que as práticas das narrativas tomam corpo no campo da formação

pela preferência por uma concepção de liame social que valoriza, como elemento central, o respeito pelo indivíduo passível de orientar sua vida a partir da consideração dos fatores determinantes da sua própria história (pessoal, social, historicamente

¹⁵ A teoria da autopoiese, desenvolvida pelos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela (1995), dialoga com a visão paradigmática das narrativas. Propõe uma abordagem radicalmente diferente da visão positivista, retilínea, racional, que separa sujeito e objeto para entender a interação entre os seres vivos e seu meio ambiente.

situada, dada) e de sua transformação num projeto existencial socialmente inscrito (LE GRAND; PINEAU, 2012, p. 150).

Refletir sobre a sua vida na própria vida vai além de reviver o passado; articula existencialmente o passado, o presente e o futuro. Em outras palavras, é uma importante ferramenta formativa, pois os atores sociais percebem sua individualidade, a relação com os outros, seu processo formativo e sua relação com a natureza entrelaçados e podem, a partir do passado, em uma atitude presente, projetar o futuro.

Optamos por trabalhar com a abordagem teórico-metodológica das narrativas docentes, que apontam para um processo humano antropológico, social e cultural, para um caminho permanente de construção de uma pessoa atravessada, como já foi dito, pelo seu ser em um devir constante.

O trabalho com narrativas docentes indica um viés metodológico que vislumbra a importância do conhecimento ligado à individualidade, refletido em um sujeito singular e ao mesmo tempo plural, atravessado pelas marcas culturais e sociais. Ou seja, o lugar das pesquisas narrativas “é também o lugar onde se elabora a ‘reprodução da esfera social’ de que o indivíduo se tornou unidade” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 80). As narrativas docentes “integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia de que ‘ninguém forma ninguém’ e de que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (NÓVOA, 2010, p. 166-167).

Seguindo a mesma esteira, Ferrarotti (2014, p. 19) relata a importância do conhecimento tecido junto com o outro; para ele, “só sabemos junto com os outros”. Ou seja, o ser humano não é um dado que pode ser conhecido a partir de um olhar exterior e/ou objetivo, mas sim “processos em devir, seres ancorados no espaço e no tempo, sujeitos instáveis e incertos”. As narrativas docentes buscam pensar a formação permeada pelo processo reflexivo das histórias de vida que dialoga com a individualidade do professor e com o coletivo. Ferrarotti (2014, p. 70) amplia a discussão a refletir sobre tal questão: “De que maneira a subjetividade inerente à autobiografia pode tornar-se um conhecimento científico?”.

Dialogando com essa provocação do autor, notamos que a vida humana se revela, mesmo em seus aspectos mais comuns, como uma síntese vertical da história da humanidade. A vida humana é profundamente influenciada pelo contexto social e histórico em que ocorre. Nossos comportamentos, ações e crenças são moldados por normas, valores e estruturas sociais presentes na sociedade em que vivemos. Desde o momento em que nascemos, somos inseridos em um sistema social que nos fornece uma linguagem, uma cultura, um conjunto de regras e padrões que orientam nossa interação com o mundo ao nosso redor. Nossos comportamentos

individuais, embora possam parecer singulares, são reflexos das estruturas sociais que nos cercam.

Cada ato individual é moldado por influências sociais, como a educação, a família, as instituições sociais e as relações de poder presentes em determinada sociedade. Nossos sonhos e desejos também são influenciados por essas estruturas sociais, uma vez que nossa imaginação e nossas aspirações são moldadas por narrativas e símbolos compartilhados na cultura em que estamos inseridos. Ou seja, a história da nossa vida individual também reflete a história do sistema social em que vivemos.

Também nossas experiências pessoais são afetadas pelas mudanças históricas, pelos eventos políticos, econômicos e culturais que ocorreram ao longo do tempo. Cada indivíduo carrega consigo uma parte da história coletiva e contribui, de alguma forma, para a construção e transformação contínua dessa história. Notamos uma interdependência entre a vida individual e a sociedade, evidenciando como nossos comportamentos e experiências são influenciados pelas estruturas sociais e pela história coletiva. A compreensão dessa interação nos permite entender a complexidade da vida humana e a importância do contexto social na formação de identidades, significados e práticas individuais.

Ferraroti (2014) defende a ideia de que somos seres ativos; que, ao invés de o ser humano ser um puro reflexo do social, ele é produtor, mediador e construtor da sua própria história, não age passivamente, mas sim reinventa-se a cada instante. Ou seja, o autor destaca a agência e a capacidade de ação dos seres humanos na construção de suas próprias histórias. Ao contrário de uma perspectiva determinista, em que o indivíduo seria um mero reflexo do social, Ferraroti (2014) argumenta que os seres humanos são seres ativos, que desempenham papel fundamental na criação e mediação de suas próprias experiências e na formação de sua identidade. Nessa perspectiva, os indivíduos não são apenas produto das estruturas sociais e culturais; têm também a capacidade de agir, interpretar e transformar o mundo à sua volta.

Assim, somos agentes ativos que constroem significados, criam narrativas e tomam decisões com base em suas experiências, valores e aspirações pessoais. Nesse sentido, não agimos passivamente, somos constantemente envolvidos em um processo de reinvenção e transformação; estamos constantemente negociando e reinterpretando nossa relação com o mundo social, ressignificando experiências passadas e projetando para o futuro. Essa visão ressalta a importância da agência humana e do poder de transformação individual na construção da realidade social.

Não obstante, é importante notar que a perspectiva de Ferraroti não nega a influência das estruturas sociais e culturais sobre os indivíduos. Essas estruturas fornecem um conjunto de

recursos, normas e significados que moldam a ação humana. Todavia, Ferraroti destaca que os indivíduos têm a capacidade de interpretar e contestar essas estruturas, redefinindo-as e transformando-as de acordo com suas próprias necessidades e aspirações. Por conseguinte, a abordagem de Ferraroti (2014) enfatiza o papel ativo dos seres humanos na construção de sua própria história, destacando a capacidade de agência, mediação e reinvenção que os indivíduos possuem em relação às estruturas sociais e culturais que os cercam.

Compreendemos que somos seres influenciados pela sociedade, cultura e pelo mundo que nos cerca; ao mesmo tempo, somos seres ativos, autônomos e reconstrutores da nossa história. Diante dessa complexidade e em diálogo com nossa proposta de pesquisa, apostamos no potencial da arte como facilitadora para conversar com as experiências formadoras docentes. Entendemos que o trabalho com as narrativas dos professores precisa abarcar uma linguagem que abrace a complexidade do ser humano, reconheça a sua cultura, religião, história, intuição, imaginação, pensamento, sentimento, sensações e a vida como uma história múltipla de si, do outro e do cosmos.

Em consonância com a proposta da pesquisa, questionamo-nos sobre as experiências formadoras. O que são essas experiências? Nem todas as coisas que passamos na vida tornam-se experiência; em uma sociedade que está na era da informação, pautada em liquidez, superficialidade, fragilidade, transitoriedade das relações, a experiência precisa ser discutida e refletida. Precisamos defender tempos e espaços outros que dialoguem com essas experiências, com histórias significativas na vida dos professores e possíveis impactos no campo da formação.

Na pesquisa (auto)biográfica há um grande respeito pelas experiências docentes; aí reside a principal qualidade que a diferencia das outras metodologias de investigação em ciências sociais (NÓVOA, 2010). Ou seja, a *prima mater* é o ser humano, que, ao narrar a vida, faz a história acontecer; ao contar, autobiografar, refletir sobre os processos formativos, captura a experiência. Só o que nos marca, nos toca, nos afeta, nos acontece pode se tornar significativo a ponto de narrarmos. Sabemos que nem tudo que narramos é experiência, porém é na narrativa que desvelamos experiências. A noção sobre a experiência assume papel importante no campo educacional e na formação, principalmente, nas profissões em que há interação humana com os outros em tarefas laborativas que contenham o cuidado, a orientação e a assistência.

Delory-Momberger (2016) enfatiza quatro aspectos em que há valorização da experiência. Para a autora, a experiência permite identificar outras formas de aquisição do conhecimento e competências que foram adquiridas em ambientes acadêmicos. Nessa perspectiva, a relação entre formador e formado assume um relacionamento de pessoa para

pessoa, do mundo da experiência para o universo da experiência, atuando de maneira dialógica, assim como a experiência é concebida por meio do processo de aprendizagem ao longo do desenvolvimento humano, no qual a pessoa cria dispositivos para usar em outras situações cotidianas. Por último, a experiência constitui um movimento de construção de subjetividades, favorecendo uma edificação de si mesmo com a sua existência, ampliando a imagem simbólica de si. Assim, a experiência é imersa em uma pluralidade semântica que pode significar uma atividade, uma vivência, uma compreensão da pessoa pela vivência e o processo que emerge dessa vivência (DELORY-MOMBERGER, 2016).

A experiência pode, ainda, assumir papel ficcional: “a experiência contada certamente não é a experiência vivida, é uma representação construída, uma configuração da primeira experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 35). Entra em questão aqui a maneira como o sujeito se apropria da própria vida pela vida, quais significações, representações e configurações ele extrai da experiência. Em outras palavras, um momento predominantemente doloroso pode favorecer uma experiência transformadora ou um aprisionamento no sofrimento emergido, podendo gerar assim uma tentativa de paralisação.

A experiência é sempre aquela que eu faço enquanto instância e local da minha existência, que não pode ser assimilada ou identificada a qualquer outra; mas a experiência como sempre é feita e refeita, é composta e recomposta, de acordo com configurações múltiplas e cumulativas nas quais se tece “minha” existência (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 37).

Josso (2010a) amplia a discussão com o processo autoformativo que as histórias de vida favorecem, no qual situa o centro da investigação: o sujeito aprendente. As experiências de vida possuem para ela um viés formativo.

Essa perspectiva de trabalho configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos, às relações do sujeito com a experiência: ter experiência, fazer experiência e pensar a experiência. Ela é formação, porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história (JOSSO, 2010a, p. 12).

A experiência está pautada na aprendizagem, ligada à identidade e à formação contínua desde que haja um processo reflexivo. Algumas vivências podem atingir um *status* de experiência, e a reflexão pode fomentar esse processo; contudo, por si só, a experiência acontece. Para uma compreensão inicial do processo de elaboração da experiência, Josso (2010a) traz três modalidades: ter experiência, fazer experiências e pensar sobre a experiência. Ter a experiência é viver os acontecimentos cotidianos favorecidos pela vida sem a

intencionalidade de provocá-los. Essas experiências coabitam contextos de interações sociais, transações conosco e com os outros, com o ambiente cultural e com as coisas. Fazer a experiência evidencia-se em situações provocadas por nós, apresentando intencionalidade transacional. Ou seja, criamos propositalmente essas experiências em prol do acontecimento de novas situações. Pensar sobre a experiência pode favorecer uma reflexão sobre uma experiência formadora, é uma busca constante por uma sabedoria de vida na própria vida. Refletir sobre a experiência é um movimento dialético constante, autointerpretativo (interpretação de nós mesmos) e cointerpretativo (partilha das experiências com a comunidade).

O conceito de experiência formadora tecido por Josso (2004) propõe um método que enfatiza a importância da experiência para o âmbito da formação. Diz ela:

falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, nesse *continuum* temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural (JOSSO, 2004, p. 47-48).

Para a autora, a experiência se torna formadora quando realizamos algum tipo de trabalho reflexivo sobre o que se passou, o que foi observado, percebido e sentido. O trabalho realizado nesta investigação com os docentes nas oficinas teve essa intenção, de proporcionar um espaço de troca e reflexão por via das mandalas. A arte, o trabalho corporal, um ambiente acolhedor, amoroso e respeitoso pode favorecer reflexões potentes – e é este o nosso objetivo: refletir sobre essas experiências formadoras através das narrativas docentes e as oficinas com as mandalas, visando contribuições para o campo da formação docente.

O conceito de experiência formadora “implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação” (JOSSO, 2010a, p. 48). Refletir sobre essas experiências pode atingir uma aprendizagem pela própria experiência e trazer impactos formativos para os professores que realizam esse trabalho. A autora distingue três gêneros de aprendizagem e de conhecimentos: o primeiro refere-se às aprendizagens e conhecimentos psicossociais, que estão relacionados ao indivíduo; o segundo são as aprendizagens e conhecimentos instrumentais, os quais estão relacionados ao outro; e o último são as aprendizagens e conhecimentos compreensivos e explicativos, que estão relacionados ao mundo das representações. Esses conhecimentos são frutos das nossas próprias experiências em um movimento dialético entre saber e conhecimento, interioridade e exterioridade,

individual e coletivo, mediados pela linguagem e pelo envolvimento de competências culturalmente herdadas.

Para a autora, a elaboração do processo de vivência em experiências é permeada pelo alargamento do campo da consciência, da mudança, da criatividade, estando elas implicadas em um processo de aprendizagem e de conhecimento de formação; para isso são necessárias três atitudes: uma abertura de si para o outro e o meio, gerando a abertura para um espírito explorador e uma procura por sabedoria de vida. A partir das contribuições da autora, defendemos que potencializar espaços acolhedores de trocas, refletir sobre as experiências formadoras nas oficinas com as mandalas são oportunidades de elaborar essas experiências, de trazer à consciência marcas individuais e coletivas, de acessar tesouros para enfrentar os dilemas cotidianos enfrentados pelos docentes e marcas presentes no campo da formação de professores.

Na esteira dessa reflexão, Josso (2010a) também descreve algumas etapas: a primeira baseia-se nas experiências constituídas *a posteriori*, ou seja, somos surpreendidos por uma vivência; a segunda remete ao trabalho interior, um pensar, refletir; a terceira é permeada pelo trabalho de irmos ao encontro dos outros, saímos de nós em direção a uma interação social, mediados pela linguagem. A quarta etapa é o momento em que refletimos e passamos por um novo questionamento, podendo inaugurar uma série de experiências que, para a autora, denomina-se experiência fundadora, ou seja, acontecimentos no qual a carga emocional deixa uma marca, um traço.

À luz da contribuição da Josso (2010a) relacionada ao conceito de experiência formadora, refletimos sobre as experiências que marcaram a trajetória de vida dos professores convidados para esta pesquisa e seus impactos na formação como docentes. O trabalho com as mandalas e o espaço de estudo, partilha e troca propiciaram um momento único de reflexão e (res)significações dessas experiências.

2.1 A arte com as mandalas narrativas em diálogo com a educação das sensibilidades

Com o objetivo de mapear o campo da formação de professores no Brasil em diálogo com a arte, realizamos uma busca no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Scientific Eletronic Library Online (SciELO), com o cruzamento dos termos: *formação de professores* e *arte* nos programas de pós-graduação em Educação nos

últimos cinco anos. Encontramos 33¹⁶ trabalhos na BDTD; na SciELO, eram 39¹⁷ artigos acadêmicos.

No BDTD exportamos os dados encontrados e 17 pesquisas usam o termo “ensino” no título; em seguida realizamos uma leitura minuciosa dos resumos e identificamos que a maioria das pesquisas objetiva dialogar com ensino da Arte, formação continuada, formação do professor para o ensino de Artes, estratégias de ensino-aprendizagem, competência artística do professor. A seguir estão alguns exemplos:

16 Pesquisa realizada no dia 11 de maio de 2023. Link da pesquisa: <https://bddt.ibict.br/vufind/Search/Results?filter%5B%5D=publishDate%3A%22%5B2018+TO+2023%5D%22&filter%5B%5D=dc.publisher.program.fl_str_mv%3A%22Programa+de+P%3%3Bs-Gradua%3%A7%C3%A3o+em+Educa%3%A7%C3%A3o%22&join=AND&bool0%5B%5D=AND&lookfor0%5B%5D=forma%3%A7%C3%A3o+de+professores&lookfor0%5B%5D=arte&type0%5B%5D=AllFields&type0%5B%5D=AllFields>.

17 Pesquisa realizada no dia 11 de maio de 2023. Link da pesquisa:

Quadro 3 - Pesquisas elencadas no campo da arte

Ano	Título	Autores	Tipo de publicação	Instituição	Região
2020	<i>O sentido da arte na formação de professores</i>	LEITE, Marcelo Alecsander Chagas	Dissertação	Universidade Federal do ABC	Sudeste
2020	<i>O curso intensivo de arte na educação e a formação de especialistas em arte na educação (1961-1981)</i>	LIMA, Sidiney Peterson Ferreira de	Tese	Universidade Federal Estadual Paulista	Sudeste
2021	<i>“Ateliê de ciências”: integração entre Arte e ensino de Química na formação inicial de professores</i>	SILVA, Matheus de Castro	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais	Sudeste
2020	<i>A competência artística do professor de Artes Visuais e os procedimentos didático-metodológicos: um estudo de caso de professores egressos da UEPG-PR</i>	LIMA, Camila Bourguignon de	Dissertação	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Sul
2021	<i>Arte como direito? A formação do professor de Artes Visuais no Município de São Paulo/SP</i>	MOREIRA, Ana Márcia Akaui	Tese	Universidade Católica de Santos	Sudeste
2022	<i>A docência e a formação dos professores de Arte do Paraná no período ditatorial (1964-1985)</i>	ACORSSI, Daiane de Souza Campanholi	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Cascavel	Sul
2021	<i>Arte sob medida: a prática de ensino das artes visuais na socioeducação</i>	BATISTA, Margareth Conceição	Dissertação	Universidade de Brasília	Centro-Oeste

Fonte: A autora, 2021.

Destacamos a pesquisa intitulada “A competência artística do professor de Artes Visuais e os procedimentos didático-metodológicos: um estudo de caso de professores egressos da UEPG-PR” (LIMA, 2020). A autora abordou a relação entre a competência artística dos professores de Artes Visuais e os procedimentos didático-metodológicos. Realizou um estudo de caso com as seguintes etapas: pesquisa bibliográfica, documental, questionário, observação, entrevista semiestruturada e análise de conteúdo. Os colaboradores da pesquisa são quatro professores licenciados em Artes Visuais regentes em dois colégios públicos e dois colégios estaduais do município de Ponta Grossa, no Paraná. A pesquisa conclui que os esquemas de interpretação de que os professores dispõem (o que constitui sua cultura) advêm da cultura de massa, mas a formação em Artes Visuais é qualificada por uma cifra de natureza centro-

ocidental (europeia e norte-americana), reservando aos procedimentos didático-metodológicos um conjunto de categorias artísticas que tende a seguir um modelo de reprodução cultural.

Notamos neste trabalho uma grande contribuição para a formação de professores, para o ensino de Artes e Didática. No entanto, diferentemente da pesquisa encontrada, nosso objetivo é integrar a arte em diálogo com a educação das sensibilidades, com o intuito de dinamizar um diálogo que integre as dimensões afetiva, intuitiva e consciencial do professor, em consonância com as experiências formadoras, contribuindo assim para o campo da formação de professores.

A arte integrada com a educação das sensibilidades é discutida amplamente por Berkenbrock-Rosito e Oliveira (2022); para as autoras, o termo “estética” tem sua origem em *aesthesia/estesia*, que se traduz por sensibilidade. Ampliando a discussão, a estética está relacionada à sensibilidade e à capacidade de apreciar e interpretar a arte de forma integral. Ela não se restringe apenas ao aspecto visual; engloba também a experiência sensorial e emocional que uma obra de arte pode despertar. Pela estética, somos capazes de acessar camadas mais profundas de significado e de compreensão.

A experiência estética permite a integração entre o pensar e o sentir, entre a razão e a sensibilidade. Isso significa que não devemos separar essas duas dimensões da experiência humana, pois elas são interdependentes e complementares. A razão sem sensibilidade pode levar à alienação e à frieza, enquanto a sensibilidade sem razão pode resultar em uma apreciação superficial e descontextualizada da arte.

A experiência estética alimenta a imaginação, a criatividade e a criticidade. Ela nos convida a questionar, a refletir e a interpretar as obras de arte de maneiras diversas. Com a estética, podemos desenvolver um olhar mais atento e perspicaz, que vai além das aparências superficiais e busca compreender os múltiplos significados e sentidos que uma obra pode conter. Outrossim, a experiência estética é aquela que nos conecta com a sensibilidade, a imaginação e a razão, permitindo uma apreciação mais profunda e significativa da arte. Ela nos convida a explorar as camadas de significado, a questionar e a refletir sobre as obras, enriquecendo assim nossa relação com a arte e com o mundo.

Em relação aos artigos encontrados na SciELO, realizamos uma leitura crítica dos resumos; notamos ênfase no ensino de Artes, formação continuada do professor e Arte-Educação. Deparamo-nos, então, com uma grande pensadora da Arte-Educação, Ana Mae Barbosa. Na década de 1980, a pesquisadora teorizou sobre a Abordagem Triangular (AT), uma metodologia sistematizada em ações “a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade” (BARBOSA, 2012); em outras palavras, com base nas ações de ler, contextualizar e fazer Arte, por meio da inserção de obras de arte nos processos de ensinar e aprender.

A Abordagem Triangular é um conceito que propõe uma metodologia de ensino de arte baseada em três eixos fundamentais: o fazer artístico, a apreciação artística e o contexto histórico-cultural. Essa abordagem reconhece a importância de integrar teoria e prática, estimulando os alunos não apenas a criar obras de arte, mas a também compreender e analisar as produções artísticas, bem como a contextualizá-las em um contexto mais amplo. Os três eixos da Abordagem Triangular são os seguintes:

- Fazer artístico: Envolve a prática da produção artística pelos alunos, incentivando a experimentação, a expressão pessoal e o desenvolvimento de habilidades técnicas. É mediante o fazer artístico que os alunos têm a oportunidade de explorar diferentes materiais, técnicas e linguagens artísticas, desenvolvendo sua criatividade e sua expressão individual.
- Apreciação artística: Diz respeito à análise e interpretação de obras de arte. Os alunos são estimulados a observar, analisar e interpretar diferentes obras, compreendendo suas características estéticas, simbólicas e históricas. A apreciação artística envolve o desenvolvimento de habilidades de observação, análise crítica e reflexão sobre as obras de arte.
- Contexto histórico-cultural: Esse eixo busca relacionar as produções artísticas ao contexto em que foram criadas, considerando fatores históricos, sociais, culturais e políticos. Os alunos são incentivados a compreender como a arte reflete e dialoga com a sociedade em diferentes períodos históricos e culturais, ampliando assim seu conhecimento e a compreensão da arte como expressão humana.

Essa abordagem propõe que os três eixos sejam interconectados e trabalhados de forma integrada, promovendo uma Educação Artística mais abrangente e significativa. A abordagem busca ir além da mera reprodução técnica e valoriza a experimentação, a reflexão crítica e o diálogo entre os diferentes elementos envolvidos na experiência artística.

Reconhecemos a grande importância dessa teórica brasileira no campo da Arte-Educação e evidenciamos que o nosso objetivo abarca outros propósitos; como citado, desejamos dialogar com a educação das sensibilidades e o contato com a arte com o intuito de facilitar o acesso às experiências formadoras dos professores.

Delory-Momberger (2014a) propõe a metodologia dos ateliês biográficos, em que busca registrar as histórias de vida em uma dinâmica prospectiva, unindo a temporalidade (passado, presente e futuro) com o objetivo de dar bases para o futuro do indivíduo em prol de emergir seu projeto pessoal. Nossa pesquisa não trabalhou com os ateliês, mas notamos pontos de

convergência com essa proposta de trabalho, principalmente na troca das experiências pelos participantes, na reflexão consciente dessas memórias, de espaço de escuta, de acolhimento e no uso de recursos exploratórios para trabalhar com as narrativas, descritos na terceira e quarta etapa dos ateliês a seguir.

Nesses ateliês, os participantes são convidados a compartilhar suas histórias de vida, refletindo sobre suas experiências passadas, suas circunstâncias atuais e suas aspirações para o futuro. Com essa abordagem, busca-se criar um espaço de reflexão e autoconhecimento, permitindo que os indivíduos explorem suas identidades, seus desejos e potenciais. Ao combinar a temporalidade passado, presente e futuro, os ateliês biográficos visam fornecer uma compreensão holística das histórias de vida dos participantes. Isso implica não apenas a análise do passado e do presente, mas também a projeção de possibilidades e metas futuras.

A ideia subjacente é que, ao compreender sua história de vida, os indivíduos podem identificar padrões, significados e recursos que podem ser mobilizados para dar forma ao seu futuro. Os ateliês biográficos oferecem um espaço de escuta, reflexão e diálogo, onde os participantes podem elaborar seu projeto pessoal, considerando seus desejos, talentos e valores. O ateliê é composto por seis etapas.

A primeira é composta por introdução e acolhimento. Os participantes são acolhidos e orientados sobre a natureza do processo. A segunda etapa corresponde “à elaboração, à negociação e à coletiva do contrato biográfico” (DELORY-MOMBERGER, 2014a, p. 97). A terceira e a quarta etapas são marcadas pela produção inicial da narrativa autobiográfica e pela socialização. Esse momento caracteriza-se por um trabalho exploratório alternando as atividades em grupos grandes, subgrupos utilizando vários dispositivos, árvore genealógica, mandala, brasão. É importante notar a utilização de mandalas nesse momento do ateliê e o diálogo direto com a nossa pesquisa. A autora não explicita como utiliza a mandala, mas expõe que essas etapas são apenas uma estrutura básica e que cada ateliê biográfico pode ser adaptado às necessidades e particularidades dos participantes. O objetivo principal é oferecer um espaço de reflexão e construção de significado, permitindo que os indivíduos se aprofundem em suas histórias de vida e encontrem um projeto para seu futuro.

A quinta etapa busca a socialização da narrativa autobiográfica. Cada membro socializa a sua narrativa com o grupo e os participantes fazem perguntas sem o intuito de interpretação, com o objetivo de auxiliar o autor a buscar sentidos nos relatos narrados. A sexta etapa, cerca de duas semanas depois, é marcada por um momento de síntese, “o projeto pessoal de cada um é coexplorado, depreendido e nomeado” (DELORY-MOMBERGER, 2014a, p. 99).

Diferentemente da autora, nosso objetivo principal é dialogar com as experiências formadoras docentes e perceber reflexões importantes para o campo da formação de professores; não desejamos a construção e/ou um direcionamento para o futuro dos professores, mesmo que a partir dos nossos encontros com as mandalas tenha surgido algo nesse sentido; esse não foi o nosso foco de trabalho.

De acordo com os nossos objetivos em busca de integrar a arte com a educação das sensibilidades, optamos por dialogar com as mandalas. A palavra mandala tem origem no sânscrito, uma língua falada na Índia antiga; significa literalmente “círculo”. No entanto, a palavra também pode ser compreendida como “o que contém a essência” ou “a esfera da essência”, devido à sua composição pelas palavras “manda” (essência) e “la” (conteúdo).

Dessa forma, a mandala é considerada um círculo que contém a essência ou representa a totalidade do universo. As mandalas têm significado espiritual e são frequentemente utilizadas como símbolos sagrados em várias tradições religiosas e culturais ao redor do mundo (GREEN, 2005). Usualmente, pode ser representada por uma figura geométrica que consiste em um círculo circunscrito em um quadrado ou um quadrado inscrito em um círculo. Essa figura é então subdividida em seções, que podem ser mais ou menos regulares e divididas em quatro partes ou múltiplos de quatro.

A mandala muitas vezes é representada como uma figura simétrica, com padrões que parecem irradiar do centro para as bordas ou mover-se de fora para dentro, dependendo da perspectiva do observador. Essa representação simbólica pode ter significados profundos em certas tradições religiosas, em que a mandala é considerada uma "imagem do Mundo" ou uma representação visual da manifestação espacial do divino.

Carl Jung (2000) foi um dos primeiros a explorar o significado psicológico da mandala. Ele descreve a mandala como um símbolo do centro, da totalidade psíquica e do “si-mesmo”. Para Jung, a mandala representa um processo de centralização da personalidade, em que a busca pela integração e a harmonia interna leva à criação de um centro novo dentro de si. Além de Jung, outros autores, como Jean Chevalier e Gheerbrant (2001) e Samuels, Shorter e Plaut (1998), também contribuíram para a compreensão da mandala. Esses autores enfatizam a natureza mágica da mandala, sua função como símbolo do centro e da meta. A mandala é vista como uma representação simbólica que auxilia na busca de significado, equilíbrio e totalidade na psique humana. A mandala é frequentemente utilizada em terapias artísticas, meditação e práticas espirituais como forma de explorar e expressar o eu interior, promovendo a integração psicológica e o crescimento pessoal.

Metaforicamente, da mesma forma que a mandala visa uma integração, uma harmonia e representa o símbolo da totalidade, nossa meta é construir um diálogo profícuo com as experiências formadoras docentes mediante a sensibilidade despertada nesses encontros. Pelas mandalas podemos facilitar e/ou despertar experiências adormecidas, integrá-las à consciência, gerando reflexões potentes para o campo da formação de professores.

Desejamos ir na contramão da fragmentação e especialização das ciências, da racionalização e da objetividade em detrimento da sensibilidade humana. A fragmentação das disciplinas científicas pode levar à perda da compreensão da essência humana e ao distanciamento da subjetividade. Para Morin (2011, p. 51), “os problemas são interdependentes no tempo e no espaço, enquanto as pesquisas disciplinares isolam os problemas uns dos outros”. Essa crítica levanta questões sobre a limitação de uma abordagem estritamente científica e positivista na compreensão da complexidade da experiência humana. O autor sugere que os problemas enfrentados pela humanidade são interdependentes no tempo e no espaço.

No entanto, a pesquisa disciplinar tende a isolar esses problemas uns dos outros, tratando-os de forma separada e limitada. Isso pode levar a uma compreensão fragmentada e incompleta da realidade complexa em que vivemos. Essa reflexão reforça a necessidade de uma abordagem mais integradora e transdisciplinar, que reconheça as interconexões e as relações entre diferentes campos de estudo. A superação da fragmentação requer uma visão mais holística, que considere a complexidade e a interdependência dos problemas que enfrentamos, permitindo uma compreensão mais abrangente e uma busca por um outro paradigma.

A mandala busca integrar conhecimentos e perspectivas diversas, dialoga com a educação das sensibilidades, reconhece a importância da colaboração e da interação entre os envolvidos no processo. Ou seja, pode permitir uma visão ampla e uma compreensão profunda do diálogo com as experiências formadoras docentes.

Seria preciso conceber uma ciência antropossocial religada, que concebesse a humanidade em sua unidade antropológica e em suas diversidades individuais e culturais. À espera dessa religação – desejada pelas ciências, mas ainda fora de seu alcance –, seria importante que o ensino de cada uma delas fosse orientado para a condição humana. Assim, a Psicologia, tendo como diretriz o destino individual e subjetivo do ser humano, deveria mostrar que o *Homo sapiens* também é, indissoluvelmente, *Homo demens*, que o *Homo faber* é, ao mesmo tempo, *Homo ludens* que *Homo economicus* é, ao mesmo tempo, *Homo poeticus* (MORIN, 2008, p. 42).

Acreditamos na importância de oportunizar processos educacionais que integrem o *Homo* em suas diversas dimensões, nomeadamente *sapiens*, *demens*, *faber*, *ludens*, *economicus*

e *poeticus*. A nossa aposta é o trabalho com as mandalas, a arte como facilitadora do encontro com as narrativas das experiências formadoras docentes.

Delory-Momberger (2014b) enfatiza que o saber da experiência não dialoga com os recortes formais do saber disciplinar e lógico. Para a autora, esses saberes não são fáceis de capturar, pois se trata de conhecimentos compósitos, heterogêneos, parcelados e descontínuos. Com os ateliês e o processo de reflexão constante por meio da escrita, por exemplo, o saber da experiência pode se tornar transferível e transmissível para outras pessoas. Nós apostamos na linguagem da arte, do trabalho com as mandalas narrativas, em diálogo profícuo com as experiências formadoras docentes, reconhecendo a dimensão da complexidade humana. A linguagem da arte é uma forma outra de comunicação e expressão. No campo da formação de professores, pretende ser uma possibilidade criativa, sensível, estimulando a imaginação, a criatividade e o pensamento crítico. Além disso, a arte pode nos ajudar a nos conectar com emoções, histórias, sensações, intuições e ideias; permite que os docentes explorem as experiências formadoras de múltiplas formas e engloba a complexidade do ser humano.

A nossa pesquisa, diante das questões levantadas, buscou outros voos, outras bifurcações e paradas, mas sem perder o foco principal que visou dialogar com questões atuais e pertinentes do campo da formação de professores no Brasil.

3 TEMATIZAÇÃO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O TRABALHO DE NARRAR COM AS MANDALAS

Como recurso metodológico, utilizamos a tematização de Fontoura (2011) para a análise das narrativas dos professores; ela é pautada em uma reflexividade criteriosa dos depoimentos, na qual o pesquisador assume o papel de colaborar com os sentidos emergidos na pesquisa, delimita o *corpus* da análise, levanta unidades contextuais e temas e assume o papel de interpretar os dados com responsabilidade. A autora afirma que a tematização não é a única maneira de analisar, na pesquisa qualitativa, dados que são coletados por meio de entrevistas, de questionários com perguntas abertas, de depoimentos orais. Todavia, com grande experiência na pesquisa qualitativa, registra alguns passos da análise, reconhecendo a complexidade (MORIN, 2000) desse processo, em prol de organizar as falas coletadas, descrever os passos e auxiliar na análise dos dados adquiridos.

Quadro 4 - Metodologia da tematização

Primeira etapa	Transcrição cuidadosa de todo o material recolhido de forma oral e/ou escrita
Segunda etapa	Leitura atenta do material
Terceira etapa	Demarcação do que é considerado relevante, com delimitação do corpus de análise, classificação e agregação em ideias-chave
Quarta etapa	Levantar os temas seguindo os princípios de coerência, pertinência ao referencial teórico, objetivo do estudo e exaustividade
Quinta etapa	Unidades de contexto (trechos mais longos) e unidades de significado (palavras ou expressões)
Sexta etapa	Tratamento dos dados a partir da separação das unidades de contexto do <i>corpus</i>
Sétima etapa	Interpretação de acordo com o referencial teórico adotado

Fonte: Adaptação de Fontoura, 2011.

O primeiro passo consiste na transcrição do material recolhido, em entrevistas gravadas, por exemplo, ou de forma escrita por perguntas abertas, depoimentos, questionários. A transcrição da entrevista demanda tempo e atenção plena. Sugere-se que o próprio pesquisador realize processo de transcrição e preferencialmente que o faça assim que acabar as entrevistas, com o intuito de auxiliar na reconstituição mais detalhada da primeira escuta e na busca de minimizar os erros possíveis do áudio recolhido, pois o pesquisador pode lembrar mais facilmente do que foi dito, já que é uma memória recente.

Essa etapa da pesquisa é árdua e exige paciência para transcrever diversas falas, mas pode auxiliar a perceber o que não ficou claro no momento da entrevista. O passo seguinte demanda leitura atenta do material transcrito; o pesquisador pode anotar as suas percepções e

intuições. Essa etapa inicia-se por uma leitura flutuante; em seguida há uma leitura em profundidade com o intuito de ter uma ideia do todo, ainda que inicial.

Ao ler atentamente o material transcrito, é importante permitir que intuições e impressões surjam. Essas primeiras reações podem fornecer *insights* valiosos e ajudar a criar uma compreensão geral do conteúdo. Nesse estágio, é possível captar as principais ideias e os conceitos abordados. Após obter uma visão geral do material, é possível aprofundar a leitura. Isso envolve analisar detalhadamente os argumentos apresentados, identificar as evidências e exemplos utilizados e refletir criticamente sobre as ideias discutidas.

Durante a leitura mais profunda, é útil fazer anotações, destacar passagens importantes e formular perguntas para si mesmo. Isso ajudará a organizar as reflexões e a desenvolver uma compreensão mais detalhada das narrativas. Além disso, é importante relacionar o material transcrito a outros conhecimentos prévios correlacionados ao assunto. Isso permitirá conexões e uma contextualização das informações de forma mais ampla. É importante ressaltar que uma leitura profunda requer tempo e dedicação. É necessário um ambiente tranquilo em prol de concentrar-se na absorção e compreensão das ideias apresentadas. Nesse momento, é necessário reler trechos importantes ou recorrer a fontes adicionais para complementar a compreensão do pesquisador. Pode ser feita uma síntese do material, resumindo as principais ideias e conclusões.

Em seguida, o pesquisador deverá demarcar o que considera relevante, o “*corpus* da análise”, com o intuito de explorar o material; inicialmente são feitos recortes do texto em unidades textuais, que podem ser palavras, frases, ideias, metáforas, ou seja, conteúdos que podem trazer sentidos para a pesquisa. Esses dados são categorizados e organizados em palavras-chave. É importante que, nesse momento, o pesquisador tenha cuidado em manter a fidedignidade do material recolhido; para isso, é preciso que esses temas sejam selecionados com atenção e dialoguem com os extratos de falas que sinalizem essas evidências temáticas.

Na etapa de demarcação do que é considerado relevante, é importante ter em mente o objetivo da pesquisa e as questões que o pesquisador deseja responder. Com base nisso, é possível selecionar passagens expressivas que sejam pertinentes e se relacionem diretamente com os temas em análise.

A delimitação de passagens expressivas pode ser feita por meio de uma análise cuidadosa do material, identificando trechos que contenham informações e conceitos-chave, argumentos convincentes ou exemplos ilustrativos. Essas passagens devem fornecer *insights* significativos para responder às questões de pesquisa ou aprofundar a compreensão do tópico em análise. Ao selecionar as passagens, é importante considerar a pertinência da escolha em relação ao contexto da pesquisa. As passagens selecionadas devem ser relevantes para a

discussão em andamento e contribuir para a compreensão dos temas em estudo. É útil considerar a qualidade e a clareza das informações apresentadas, bem como sua capacidade de fortalecer os argumentos ou destacar pontos importantes.

Os exemplos podem ser citados textualmente ou parafraseados, desde que preservem a essência e o significado da fala original. Após selecionar as passagens expressivas, é possível classificá-las e agregá-las em ideias-chave, identificando os temas ou conceitos centrais que emergiram das passagens selecionadas, organizando-os de acordo com essas categorias. Essa etapa ajudará a estruturar e apresentar as informações de forma coerente e sistemática.

A etapa seguinte consiste em levantar os temas seguindo os princípios da coerência, pertinência ao referencial teórico, objetivo do estudo e exaustividade – ou seja, quando encontramos nas transcrições exemplos de um mesmo tema, atingimos seu esgotamento – e, por último, a exclusividade, em que, mesmo aparecendo pouco, se revela significativo ao estudo em tela. Na prática, é necessário realizar uma análise aprofundada dos dados e selecionar as passagens que melhor representam cada tema, seguindo os critérios mencionados em diálogo com as referências bibliográficas.

A quinta etapa busca definir unidades de contextos, ideias mais longas e unidades de significado, que são palavras ou expressões; nesse momento, o objetivo principal é descobrir os núcleos de sentido que compõem as narrativas. Pode-se questionar a importância qualitativa dos temas para os objetos de estudo. Será que é importante para compreendê-lo? O tema revela alguma relação com o referencial teórico adotado?

Essas unidades permitem descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e identificar a frequência de aparição desses núcleos, o que pode ser significativo para a análise. Essa abordagem ajuda a compreender a relevância do tema escolhido e sua relação com o referencial teórico adotado na pesquisa. Para uma análise mais aprofundada, é útil definir unidades de contexto (trechos mais longos) e unidades de significado (palavras ou expressões) ao trabalhar os achados.

Ao examinar a frequência de aparição dessas unidades de significado, podemos ter uma ideia da importância e da relevância desses temas na comunicação. É possível utilizar técnicas de análise textual, como a contagem de palavras-chave ou a análise de frequência, para quantificar a presença desses núcleos de sentido e avaliar sua relação com o referencial teórico adotado na pesquisa. A definição das unidades de contexto e de significado depende dos objetivos da pesquisa, dos dados disponíveis e do referencial teórico utilizado. É importante adaptar essas etapas ao seu contexto específico, buscando sempre uma abordagem sistemática e coerente para a análise dos dados. Nessa etapa, o pesquisador deve perceber nas

falas dos sujeitos da pesquisa os temas emergidos e a sua relação com o objeto de estudo. Nesse momento, novas dimensões podem surgir, ampliando assim o olhar do pesquisador.

Na sexta etapa, é necessário esclarecer o “tratamento dos dados a partir da separação das unidades de contexto do *corpus*” (FONTOURA, 2011, p. 69). Isso pode ser feito pela elaboração de quadros com unidades de contexto, unidades de significado e comentários.

A elucidação do tratamento de dados pode ser realizada por meio da separação das unidades de contexto do *corpus*, o que envolve a organização e a categorização das informações. Uma maneira efetiva de fazer isso é com a elaboração de quadros que apresentem as unidades de contexto, as unidades de significado e os comentários relacionados a cada uma delas.

O último passo é marcado pela interpretação de acordo com o referencial teórico adotado, que consiste em relacionar os temas identificados e analisá-los à luz dos referenciais teóricos adotados na pesquisa. É um processo que requer um trabalho contínuo de construção e reconstrução, envolvendo o diálogo entre o pesquisador e as perspectivas teóricas. Ao interpretar os extratos e os temas, é essencial considerar como essas informações se conectam com os conceitos e as teorias discutidos no referencial teórico. O pesquisador deve buscar compreender os significados subjacentes e as relações implícitas nos dados, utilizando a teoria como uma lente interpretativa.

Durante todo o processo de interpretação, é importante manter um diálogo constante com as perspectivas teóricas adotadas. Isso implica questionar, confrontar e aprofundar a compreensão dos dados à luz desses referenciais, permitindo uma análise mais rigorosa e fundamentada. É válido ressaltar que a interpretação é uma etapa crítica da pesquisa e demanda tempo e reflexão. É um trabalho que requer o engajamento ativo do pesquisador em um diálogo constante entre os dados, os temas emergentes e as teorias escolhidas.

Percebemos que o pesquisador implicado nesse processo deve decidir o caminho que pretende seguir, ancorado pelas leituras prévias, mas ciente de que novos horizontes poderão emergir. Outrossim, a análise dos dados é intencional a partir do olhar do pesquisador acrescido da visão teórica, mas, na medida em que novas perspectivas são ampliadas, os caminhos e as interpretações também o são.

Estamos cientes de que a pesquisa atravessou caminhos diversos, avistou diferentes paisagens, com dúvidas e certezas; é preciso ter coragem para lidar com o inesperado... O trabalho com as narrativas dos docentes e com as oficinas das mandalas foi tecido por diversas vozes, ecos que alimentam uma tese cheia de vida! A seguir será explicitada a nossa proposta de trabalho com as mandalas.

4 MANDALAS: DESENHAR, NARRAR, SENTIR E REFLETIR COM AS EXPERIÊNCIAS FORMADORAS DOCENTES

Há muito tempo interesse-me pelo estudo das mandalas; quando realizei a pós-graduação em Arteterapia e Expressões Criativas, no ano de 2012, comecei a realizar oficinas com mandalas criativas. O universo das mandalas está presente em diversas culturas e religiões, atingindo caráter universal e atemporal. Carl Gustav Jung era estudioso desse símbolo e caracterizou a mandala como expressão da totalidade psíquica ou do si mesmo. Quer dizer, observou nessas imagens produzidas pelos seus pacientes um potencial criativo de consolidação do seu eu interior, favorecendo uma meditação em profundidade.

No âmbito dos costumes religiosos e na Psicologia, designa imagens circulares que são desenhadas, pintadas, configuradas plasticamente ou dançadas. Configurações plásticas desse tipo são encontradas, por exemplo, no budismo tibetano e, enquanto figuras circulares de dança, ocorrem nos mosteiros dos dervixes. Frequentemente contêm uma quaternidade ou múltiplo de quatro, sob a forma de cruz ou de estrela, ou ainda de um quadrado, octógono etc. (JUNG, 2000, p. 393).

Jung pesquisou profundamente a simbologia das mandalas; usou referência, por exemplo, do budismo tibetano; nessa sabedoria milenar, a mandala significa a experiência de mundo, ou seja, cada mandala se manifesta como uma inteligência de forma intuitiva, livre de julgamentos e fabricações, numa lógica diferente da lógica disciplinar. Nessa tradição temos, por exemplo, a mandala da cultura de paz, a mandala de lótus (ou mandala do Bodisatva) e a mandala da perfeição da sabedoria (ou mandala do Prajnaparamita).

A mandala da cultura da paz é permeada pela linguagem da inteligência, representada por uma forma específica de lucidez, e se dá por etapas. O primeiro momento é permeado pelo nascimento de nós mesmos em uma visão positiva; em seguida nos desenvolvemos e observamos a nossa real situação em prol de aproveitar o nosso tempo.

Um pouco mais adiante, compreendemos as Quatro Nobres Verdades do caminho do Buda e, especialmente, a impossibilidade de as perspectivas comuns trazerem resultados estáveis. A primeira nobre verdade é o sofrimento. Nesse momento, entendemos o que, no budismo, chamamos de duka; reconhecemos que o sofrimento e a felicidade estão mesclados, são inseparáveis um do outro. Na segunda nobre verdade observamos as causas de duka e compreendemos que são construídas. Na terceira nobre verdade, percebemos que, por serem construídas, as causas de duka podem ser superadas – eis uma visão realmente positiva. A quarta nobre verdade apresenta um caminho de oito passos que nos ajuda a ultrapassar as causas de duka (SAMTEN, 2006, p. 18).

Nessa cultura, o objetivo maior não é a relação com o indivíduo, mas com a sociedade, ou seja, o processo social torna-se mais importante que o individual. A mandala é representada por uma visão pautada na totalidade, numa cultura de paz em que o trabalho é feito de forma integrada, o coletivo é eminente, diferentemente da sociedade capitalista, que visa à geração de lucros e tem um processo individual pautado na competição. A cultura de paz é permeada por um processo de ampliação da consciência comprometida com a esfera social eticamente. Aqui todos comungam da fraternidade, focando numa mente livre e numinosa, evidenciando o positivo em prol da felicidade e do equilíbrio.

Figura 2 - Mandala da cultura da paz



Fonte: Disponível em: <<http://www.cebb.org.br/budismo-e-cultura-de-paz>>.¹⁸

A mandala representada pela flor de lótus enfatiza o processo de iluminação de Buda; ele não a atingiu por estar fácil demais, mas pelas dificuldades enfrentadas nas condições exigidas. A flor de lótus não se enraíza na virtude, mas sim no lodo, na negatividade. Em outras palavras: essa inteligência é representada quando tomamos contato com os lados escuros, sombrios, perturbadores e enganosos.

Ainda que a flor de lótus tenha raízes no lodo, que representa as confusões, a ignorância, ela flutua sobre a água, que simboliza as lágrimas. Em outras palavras, surge uma inteligência que se enraíza na negatividade e flutua sobre o sofrimento.

¹⁸ Acesso em: 04 ago. 2021.

Diferente da energia usual do samsara, que vem do “quero” ou “não quero”, do “gosto” ou “não gosto”, a energia do lótus vem da compaixão e do amor. O movimento é diferente (SAMTEN, 2006, p. 18).

Essa mandala simboliza o processo permeado pela compaixão e pelo amor; ao invés de nos afastarmos da dor e da situação de sofrimento, devemos exercer com sabedoria o acolhimento e o amor. A raiz da flor de lótus está no lodo, flutua sobre a água, o sofrimento; sabiamente poderá atingir a iluminação enfrentando os desafios, dores, dificuldades, guiada pelo amor e pela compaixão.

Figura 3 - Mandala flor de lótus



Fonte: Disponível em: <<https://www.mandalasantana.com/mandala-buda>>. ¹⁹.

Essa representação é mundialmente conhecida; esse símbolo configura uma potencialidade de cura e/ou transformação. Mediante um processo de dor e sofrimento, podemos chegar a um estado outro. Refletindo no contexto educacional, é possível manter a esperança de uma educação mais fraterna, humana, que lide com as diferenças em prol de justiça social. Faço minhas as palavras de Paulo Freire: “Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da

¹⁹ Acesso em: 05 set. 2021.

esperança crítica como o peixe necessita da água despoluída” (FREIRE, 2013, p. 11). Precisamos nos alimentar da esperança cotidianamente para seguir em frente como educadores, buscando uma educação permeada pela ética transdisciplinar.

A mandala da perfeição da sabedoria (ou mandala do Prajnaparamita) é caracterizada “pela inteligência que reconhece a vacuidade e luminosidade de todas as manifestações e que vê a natural pureza inerente a todas as aparências. Essa mandala é aberta pelos ensinamentos do Sutra do Coração” (SAMTEN, 2006, p. 15). Os budas observam tudo a partir da mandala da perfeição e da sabedoria, reconhecem todos os seres que vivem além da vida e da morte; é um espaço que abrange a totalidade, vai além da noção de tempo e de espaço.

Figura 4 - Mandala do buda da Medicina



Fonte: Disponível em: <<https://www.himalayanart.org/items/902>>.²⁰

A mandala é um símbolo universal utilizado em processos meditativos, representa a arquitetura divina do cosmos. Ao entrar em estado meditativo, o meditador pode reorientar a sua visão de mundo, focando no seu interior e desviando-se das distrações do mundo. A mandala tem esse potencial milenar de nos conectar ao nosso centro, de nos reorganizar para uma forma outra. Utilizar a mandala como ferramenta para refletir sobre as nossas experiências

²⁰ Acesso em: 05 set. 2021.

formadoras pode ser uma ótima possibilidade para vislumbrar outros sentidos no campo da formação de professores.

A seguir iremos nos aventurar com as mandalas narrativas, dialogar com as experiências potentes dos docentes convidados para esta pesquisa. Solicitamos descolamento para um tempo espaço de cuidado, escuta sensível e amorosidade para acolher as belas histórias narradas pelos nossos professores.

4.1 Oficinas com as mandalas narrativas: circum-ambular as experiências formadoras docentes

O caminho adotado no primeiro encontro com os docentes convidados para esta pesquisa seguiu o seguinte cronograma: no dia 1º de agosto de 2020, realizamos uma oficina *online* com as mandalas (o roteiro utilizado encontra-se no Apêndice²¹), com aproximadamente 1h30min de duração; no dia 8 de agosto propusemos uma escrita sobre a mandala produzida pelos docentes e, em outra data, uma entrevista individual de acordo com a disponibilidade dos participantes. Vale ressaltar que todas as etapas foram realizadas de forma remota pela plataforma Zoom, devido ao distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19.

Realizamos uma entrevista livre objetivando desvelar as marcas das experiências formadoras desenhadas nas mandalas. Contamos com dez docentes de segmentos diversos do campo educacional, todos pertencentes ao Gruposq Formação de Professores, Processos e Práticas Pedagógicas²². Buscamos refletir sobre as experiências formadoras por intermédio das histórias de vida e das imagens criadas pelos professores previamente selecionados que aceitaram amorosamente participar desta pesquisa.

²¹ Utilizamos as diretrizes de acordo com o ofício circular nº 2/2021/Conep/SECNS/MS, de 24 de fevereiro de 2021, para a realização de pesquisa em ambiente virtual com consentimento dos professores participantes; mesmo antes da publicação dessa diretriz, estávamos de acordo com as normas estabelecidas.

²² A pesquisa visa aprimorar as instâncias das práticas desenvolvidas por docentes da Faculdade de Formação de Professores junto a professores em formação, utilizando instrumentos da pesquisa qualitativa e dialogando com vários campos, como a escola básica regular, os espaços educativos, como museus, espaços midiáticos, aulas de Educação Física, de Português, de Estágio Supervisionado, sempre tendo como eixo constituinte o fazer docente. Esse grupo pretende constituir-se como um espaço de possibilidades para pensar a formação docente a partir de várias linguagens e diferentes olhares, tendo como eixo teórico as contribuições de Morin, Maturana, Mafessoli, Jung e Paulo Freire e como eixo metodológico principal a etnografia dos espaços educativos, com ênfase nas histórias de vida, utilizando instrumentos socioantropológicos (observação participante, entrevista, vídeo e audiogravação de eventos). Trabalha-se com uma única linha de pesquisa, intitulada Investigação sobre Formação. Fonte coletada: <https://ppgedu.org/ffp/grupos.html>. Acesso em: 05 set. 2022.

Para tal desafio, contamos com a pesquisa narrativa de Marie Christine Josso (2010a), Gaston Pineau (2003; 2010; 2012) e Delory-Momberger (2014a; 2014b; 2016), com a formação de professores por Nóvoa (1992; 2010; 2022), Gatti (2018; 2021), Day (2001; 2004) e Freire (1999; 2013), e com a tematização de Fontoura (2011), com a proposta de analisar as narrativas docentes através das mandalas (JUNG, 2000). Para a realização da pesquisa, seguimos algumas etapas, que estão indicadas a seguir.

Na primeira, realizamos uma oficina em que exploramos o corpo com exercícios de respiração e relaxamento, a imaginação com as mandalas, as memórias que emergiram a partir da indução realizada²³ e do trabalho criativo efetivado via aplicativo Zoom. Atravessamos o campo simbólico da mandala, *circum-ambulamos* (JUNG, 2000), fizemos relaxamento, trabalhamos a respiração e o corpo, falamos sobre o universo das mandalas, sua etimologia, suas diversas representações simbólicas em ambientes culturais, sociais e religiosos diversos.

Para entrar em contato com esse símbolo potente, precisamos buscar um processo de relaxamento, visando um estado meditativo; focamos na respiração, sentimos nosso corpo em prol de atingir um estado mais harmônico, amoroso e acolhedor. Para Byington (2010), a dimensão corporal é a mais arcaica e primária na vivência de símbolos; esse arcaísmo é expresso simbolicamente pela inteligência senso-perceptiva, pelo padrão matriarcal permeado pela polaridade Ego-Outro de maneira intensa e indiscriminada.

O corpo, para a Psicologia junguiana, é uma dimensão expressiva de símbolos que constituem a totalidade do *self*. Expressamo-nos pelo corpo naturalmente e é no corpo que somatizamos nossas emoções. “A negação da subjetividade no ensino exclusivamente racional muito contribuiu para excluir o funcionamento do nosso corpo do Ensino Fundamental” (BYINGTON, 2010, p. 161). Ou seja, pela via corporal e pelo relaxamento o docente poderá entrar em contato com experiências formadoras que o marcaram. A mandala torna-se uma importante aliada para mediar essa reflexão sobre as experiências formadoras docentes, tendo em vista sua tradição milenar em interagir com a esfera individual e coletiva, podendo assim facilitar a autorreflexão e a correflexão dos professores.

Após o trabalho de meditação, entramos em contato com a mandala; cada docente, munido de papel, lápis e lápis de cor, foi instigado com uma pergunta inicial: “Refleta sobre quatro experiências formadoras que os marcaram enquanto docentes ou discentes”. Nesse primeiro momento solicitamos uma reflexão a fim de acessar as experiências formadoras com a produção da mandala individual. Como proposta metodológica, sugerimos que os professores

²³ Nos apêndices deste trabalho encontram-se o roteiro da oficina e a indução realizada.

dividissem a mandala em quatro quadrantes; cada quadrante relatou uma experiência significativa na sua história de vida; juntos fizemos um relaxamento em que foi possível se conectar com as imagens representadas por esses momentos importantes da trajetória desses docentes.

A mandala é uma forma geométrica em que o círculo está circunscrito em um quadro ou o quadrado em um círculo. A figura também tem segmentações mais ou menos regulares divididas por quatro ou múltiplos de quatro. Aparece irradiando do centro ou movendo-se em direção a ele, dependendo da perspectiva do indivíduo. É usado esquematicamente e ao mesmo tempo pode ser entendido, em certas tradições religiosas, como um resumo da manifestação espacial do divino, uma "imagem do mundo" (CHEVALIER; GREERBRANT, 2001, p. 585); por isso decidimos dividir a mandala em quatro partes para separar e integrar as experiências formativas dos professores participantes.

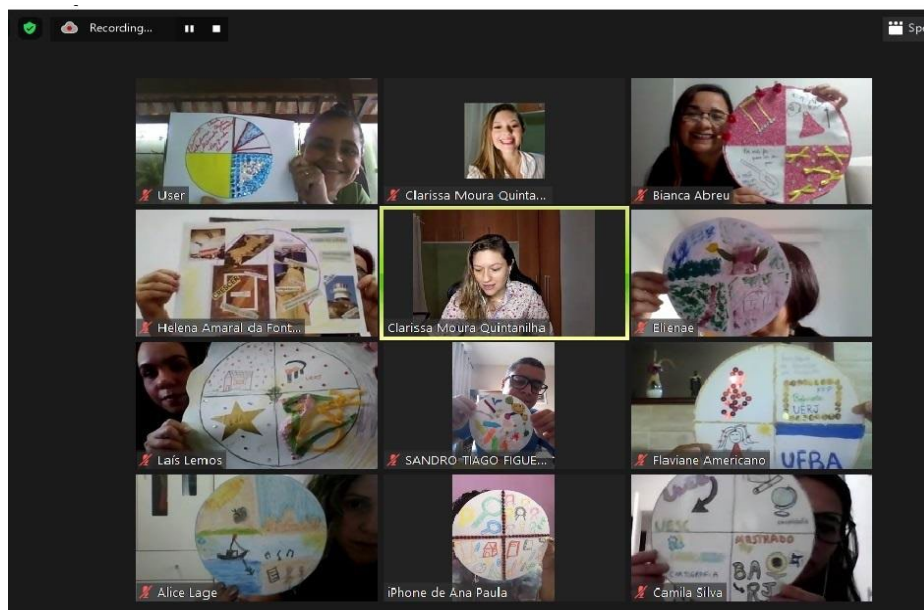
Figura 5 - Mandala das experiências formadoras



Fonte: A autora, 2021.

A mandala pode ser representada como uma quaternidade ou múltiplo de quatro, sob a forma de cruz ou de estrela, em quadrados, octógonos (JUNG, 2000). Optamos por solicitar a divisão da mandala em quatro quadrantes objetivando organizar, facilitar a visualização e a ampliação e elencar quatro experiências consideradas formadoras para os docentes participantes da pesquisa.

Fotografia 1 - Oficina com as mandalas narrativas



Fonte: A autora, 2021.

Essa imagem representa a potencialidade do trabalho com as narrativas utilizando a arte como uma forma outra de revisitar memórias que marcaram as histórias de vida desses docentes. O trabalho realizado com os professores foi pautado no diálogo, no respeito e na empatia, em um ambiente amoroso e acolhedor.

Na etapa seguinte, de acordo com a *circum-ambulação* com as mandalas (JUNG, 2000), fizemos uma oficina com os professores e solicitamos que escrevessem sobre as experiências com as mandalas e, em seguida, compartilhassem com o grupo. Esse método proposto por Jung auxilia na busca de outros sentidos por meio da amplificação utilizando a via dos sentimentos, da intuição, da sensação, do pensamento e da memória de acordo com as esferas individual e coletiva, trazendo à tona reflexões subjetivas sem a intenção de apenas significar, mas sim de refletir. Esse momento tem o objetivo de pensar sobre as experiências narradas, trazer sentidos formativos, conhecimento de si a partir da escrita de si e da troca com os colegas de profissão, em uma rede acolhedora pautada no apoio mútuo. Quando uma pessoa escuta e narra a sua história e a do outro, ganha ferramentas formativas e o grupo pode favorecer espaços de troca de experiências como fonte de ressignificações das suas práticas pedagógicas.

Realizamos também uma entrevista individual visando explorar as ressonâncias e os impactos nas histórias de vida profissionais e suas implicações no campo da formação de professores.²⁴

²⁴ Cabe aqui ressaltar que seguindo os passos do nosso percurso teórico metodológico, as entrevistas foram em formato de conversa com o intuito de dialogar com as experiências formadoras docentes. Os professores falaram

Após essa primeira etapa (encontro inicial com as mandalas narrativas e a feitura das mandalas, segundo encontro com o objetivo de uma escrita inicial sobre esse processo e entrevista individual com os participantes da oficina), sentimos necessidade de uma reunião coletiva, com o objetivo de revisitar as experiências formadoras narradas com as mandalas, identificar marcas pessoais e/ou coletivas desse processo e perceber possíveis contribuições da arte para o diálogo com as memórias²⁵. Devido ao cronograma dos professores participantes da pesquisa, dividimos em três grupos e realizamos esses encontros nos dias 09, 10 e 12 de maio de 2023, com duração em média de uma hora e meia, via Google Meet.

Quem são esses professores? Para responder a essa questão, recorremos aos memoriais de formação, ao Currículo Lattes e às experiências das mandalas narrativas. É importante destacar que todos os docentes são pertencentes ao Grupesp Formação de Professores, Processos e Práticas Educativas, grupo de pesquisa coordenado pela professora doutora Helena Amaral da Fontoura, já descrito.

Começamos pela professora Alice. Ela é pós-doutora do Programa Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ), doutora em Ciências Humanas, com ênfase em Educação pela PUC-Rio (2013), mestra em Educação pela PUC-Rio (2009), graduada em Pedagogia pela UFRJ (2004), especialista em Administração Escolar e Orientação Educacional pela Universidade Cândido Mendes (2017). Atuou na supervisão e monitoramento do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem (2006-2008). É organizadora e autora do livro *Construção da Qualidade do Ensino: achados e tensões de uma década de pesquisas* (FAPERJ, 2015). Foi professora/pesquisadora da Escola de Gestores, curso de especialização *lato sensu* da Universidade Federal Fluminense (2014-2016). Foi professora dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas em Letras, História, Geografia e Matemática (2013-2020) e diretora acadêmica da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé (Fafima) de 2017 a 2020. Foi membro do Conselho Municipal de Educação de Macaé no mesmo período. Foi professora substituta da disciplina Didática Geral do curso de Licenciatura em Biologia e professora colaboradora do Curso de Especialização Lato Sensu Humanidades na Contemporaneidade da UFRJ – Macaé (2016-2017). É professora contratada da Faculdade Pública Municipal de Macaé (RJ) – FeMASS desde 2014. Tem experiência na área de Educação, Ciências Sociais Aplicadas, Fundamentos da Educação, com incursão

livremente sobre as suas mandalas e nós, com o olhar investigativo, circum-ambulamos as imagens, sentidos e as experiências narradas por eles.

²⁵ Neste momento apenas anunciamos o encontro. No Capítulo 6 discutiremos com mais detalhes as questões relacionadas ao nosso objeto de pesquisa.

principalmente em Estudos Culturais, Direitos Humanos, Juventude, Experiência Estudantil, Acesso e Construção da Qualidade do Ensino, Percursos de Formação Discente, Habitus Escolar, Habitus Acadêmico, Educação e Trabalho, Aspectos Humanos nas Organizações, Gestão Escolar, Práticas Pedagógicas²⁶.

Essa descrição está no seu Currículo Lattes, seu perfil profissional. Alice é mãe, mulher, filha, professora... *“Eu me vejo estudante ainda, é sério. Mesmo depois do doutorado e agora na pós-graduação, sabe?”* (Narrativas da professora Alice)²⁷. Essa fala é um recorte do seu ser marcado pela curiosidade e pelo desejo de aprender.

Tiago é professor adjunto na Universidade Federal Fluminense (Infes/UFF), no Departamento de Ciências Humanas (PCH). É docente no Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais (FFP/UERJ), na linha de pesquisa Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas, coordenador do Núcleo de Estudo e Pesquisa ViDA - Vivências Didáticas Autorais. Possui doutorado em Ensino na área de concentração Ensino Formal em Biociências e Saúde (Fiocruz, 2017), mestrado em Educação na área de Formação de Professores, Memórias e Práticas Educativas (UERJ, 2012), especialização em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional (Fameesp, 2021); é licenciado em Pedagogia pela FFP/UERJ (2008). Atuou por doze anos na SME-Rio em turmas dos anos iniciais, na Educação de Jovens e Adultos e na coordenação pedagógica. Seus estudos têm como área de concentração Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e a Condição Biográfica, atuando principalmente em didática, formação inicial e continuada de professores, pesquisa (auto)biográfica e narrativas de formação²⁸. *“Enfim, este sou eu, um sujeito em formação, resultante de vários contextos, leituras e diálogos que possibilitaram/possibilitam novos olhares para meu ser profissional. Um professor com tantas histórias para contar...”* (FIGUEIRA, 2012, p. 20). Sandro Tiago, ou melhor, Tiago, como prefere ser chamado, tem animais de estimação, homem e professor sensível que busca sentidos e compartilha, histórias,

²⁶ Descrição do perfil profissional da professora consultado pela Plataforma Lattes no link: <<https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?sessionId=0D5D761BCE6DB775AE9AE780A6637D9F>. buscatextual_0>. Acesso em: 26 maio 2023.

²⁷ As narrativas dos professores participantes desta pesquisa são formatadas com fonte Times New Roman corpo 12 em itálico com até três linhas. Para narrativas com mais de três linhas, utilizamos recuo à esquerda de 1cm, fonte Times New Roman em itálico corpo 12 (QUINTANILHA, 2017).

²⁸ Descrição do perfil profissional do professor. Consultado pela Plataforma Lattes no link: <<https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?sessionId=0D5D761BCE6DB775AE9AE780A6637D9F>. buscatextual_0>. Acesso em: 26 maio 2023.

teses docentes (FIGUEIRA, 2012, p. 19)²⁹ e teorias. Para ele, os professores também produzem teses e têm muitas histórias para contar...

A professora Alessandra possui graduação em História pelo Centro Universitário Moacyr Sreder Bastos (2008), especialização em História Contemporânea pela UFF (2010), mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais pela Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ), concluído em 2020. Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Macaé, atuando na gestão da E. M Zélia de Souza Aguiar. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Educação infantil e formação de professores³⁰. “Ser mulher negra, professora da Educação Infantil, é estar em constante posição de reafirmação dos compromissos sociais e éticos que assumi, na defesa das escolhas que fiz, luta e militância, diante de circunstâncias que por muitas razões me sobrevieram” (MARTINS, 2020, p. 16). Alessandra é uma mulher, mãe, formada em História e apaixonada pela Educação Infantil, comprometida com questões sociais, éticas, raciais e de gênero pertencentes a todo o universo que habita.

Outra participante da pesquisa é a professora Camila, graduada em Geografia pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC (2015), mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da FFP/UERJ (2019), na linha de pesquisa Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas, é integrante do grupo de pesquisa Formação de Professores, Processos e Práticas Pedagógicas (CNPq). Atua principalmente nos seguintes temas: ensino de Geografia, jogos didáticos, interdisciplinaridade, ludicidade no ensino e formação de professores³¹.

Toda a minha trajetória educacional se deu em escolas públicas da minha cidade, tive bons educadores e acompanhamento familiar, meu pai tinha apenas cursado o primário e a minha mãe só pôde terminar o Ensino Médio depois que eu estava maior. Em meio à minha dificuldade de aprendizagem, eu nunca desisti de ser uma boa aluna, mas confesso que nunca tive um sonho de ir para a faculdade, apenas desejava concluir o Ensino Médio e depois trabalhar, eu mal imaginava que a Educação poderia me proporcionar outros horizontes na carreira (PEREIRA, 2019, p. 11).

²⁹ Referência sobre a pesquisa produzida sobre as teses docentes. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/7577>>. Acesso em: 26 maio 2023.

³⁰ Descrição do perfil profissional da professora Alessandra consultado pela Plataforma Lattes no link: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do;jsessionid=3885281BE36E32F5939EC1A0623274EC.buscatextual_0>. Acesso em: 27 maio 2023.

³¹ Descrição do perfil profissional da professora Camila consultado pela Plataforma Lattes no link: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do;jsessionid=3885281BE36E32F5939EC1A0623274EC.buscatextual_0>. Acesso em: 27 maio 2023.

Camila é mulher, mãe, professora, filha, estudante que veio do chão da escola pública, superou as dificuldades relacionadas à aprendizagem, teve apoio da família e de professores e reconheceu na educação um espaço de ampliação de horizontes profissionais.

A professora Ana Paula iniciou sua formação em docência na Escola Normal de Brasília, fez pedagogia na Faculdade de Formação de Professores/UERJ e mestrado na mesma instituição; atualmente é servidora da Secretaria Municipal de Educação. Para ela, “ser professor é uma escolha diária e desafiadora. Ao refletir sobre essa profissão observo quanta beleza há e quantos desafios encontramos enquanto somos e nos reinventamos quase que diariamente (SILVA, 2022, p. 8). Essa jornada é permeada por diversos desafios cotidianos; “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58). Ana Paula Silva (2022) e Freire (1991) dialogam sobre a arte desafiadora do fazer docente em um processo permanente de reflexão na prática e sobre ela.

A professora Bianca é doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da FFP/UERJ. É mestra em Educação pelo mesmo programa, membro dos grupos de pesquisa Tri-Vértice: Formação de Professores, Didática e Educação Matemática, coordenado pela professora Vania Finholdt Angelo Leite, e Formação de Professores, Processos e Práticas Educativas, coordenado pela professora Helena Amaral da Fontoura, ambos da FFP/UERJ, é pós-graduada em Língua Portuguesa (FFP/UERJ); Supervisão e Administração Escolar (Universidade Cândido Mendes); Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância (UFF), além de licenciada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). É professora da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói (FME), atualmente diretora adjunta da UMEI Jorge Nassim Vieira Najjar, professora de Língua Inglesa na Secretaria Municipal de São Gonçalo (Semed). Trabalhou como tutora no curso de Pós-graduação (Pigead/Lante/UFF); é membro da Coordenação de Leitura da FME, realizando formações com educadores; professora de sala de recursos da Escola Estadual Dr. Memória (Seeduc/RJ)³². A professora Bianca conta:

Escolhi minha profissão, sou professora, gosto do que faço, procuro me manter atualizada e tenho independência financeira. Trabalho nas redes públicas de Educação há 28 anos, com a Educação Básica. Em uma estou como professora da sala de

³² Descrição do perfil profissional da professora Bianca consultado pela Plataforma Lattes no link: <<http://lattes.cnpq.br/4308110683533027>>. Acesso em: 27 maio 2023.

recursos atendendo alunos do Fundamental II e Ensino Médio, de escolas diferentes. Na outra estou como assessora pedagógica da Subsecretaria de Educação (ABREU, 2021, p. 9).

Bianca é mulher, mãe e professora que escolheu a profissão. Vários papéis perpassam o seu processo identitário e ela tem consciência de que somos seres curiosos, inacabados, inconclusos; esses fatores a ajudam na busca cotidiana pelo conhecimento de si, do outro e do mundo.

A professora Laís é doutora em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais (FFP/UERJ) e membro do grupo de pesquisa Formação de Professores, Processos e Práticas Educativas, coordenado pela professora doutora Helena Amaral da Fontoura. É mestra em Práticas de Educação Básica (Colégio Pedro II) e participante do grupo de pesquisa Litescola - Literatura e Outras Linguagens na Escola Básica: Letramento Literário e Formação Continuada do Professor, pela mesma instituição e sob a liderança da professora doutora Ana Cristina Coutinho Viegas. É graduada em Letras - Português/Inglês (FFP/UERJ). Foi bolsista do Departamento de Estágios e Bolsas (Cetreina), na condição de monitora da disciplina Teoria Literária I, sob a supervisão do professor doutor Leonardo Pinto Mendes. Atualmente é professora de inglês da Prefeitura do Rio de Janeiro e da Prefeitura de São Gonçalo. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em letramento literário, atuando principalmente em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Literatura, Narrativas e Memórias. É autora do conceito teórico-metodológico insurgente da Viviografia, conceito cunhado na elaboração de sua Tese. Sobre sua história profissional e pessoal, Laís conta:

Crescida dentro do ambiente escolar, visto que minha casa era literalmente uma escola primária idealizada e desenvolvida por minha mãe, vislumbrei desde cedo o fascínio pela Educação. Crescíamos juntas, eu e a escola, e à medida que desenvolvíamos, mais eu estava não só inserida como também participante do processo de ensino-aprendizagem. Estudei nessa escola, tornei-me ajudante de professora e, enfim, professora de Inglês do 1º ano (antiga alfabetização), uma vez que meu curso de Inglês já me permitia lecionar em séries iniciais. Assim foi meu primeiro contato e experiência com a docência, sem carteira assinada, mas com compromisso e idealizações (PINHEIRO, 2021, p. 16).

A professora tem por base familiar mãe, pai, irmã, tios e primos professores; cresceu junto com a escola e na escola; carrega essa herança genética pelo amor ao ato de ensinar a aprender. Laís Pinheiro (2021) é professora, mulher, tia, filha, pesquisadora, narradora, defensora e apaixonada pela EJA.

A professora Elienae possui graduação em Ciências Biológicas pela Fundação Técnico-Educacional Souza Marques (1986) e em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco (1990),

especialização em Gestão Ambiental pela Universidade Estácio de Sá (2003) e mestrado e doutorado em Ensino em Biociências e Saúde pela Fundação Oswaldo Cruz (2008 e 2015, respectivamente), com dissertação e tese abordando ações de Educação Ambiental e ensino de Ciências. Atualmente vinculada à FFP/UERJ, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais como pós-doutoranda, desenvolve pesquisa voltada para a Educação Ambiental com foco nas mudanças climáticas e na degradação dos mananciais de água e suas consequências, principalmente quanto à intensificação das florações de cianobactérias. Exerceu função de professora do 1º e do 2º segmentos do Ensino Fundamental (Ciências) e do Ensino Médio (Biologia e Didática) na Secretaria Municipal de Educação Rio de Janeiro e na rede privada, respectivamente, está aposentada. Tem experiência na área de Ensino de Ciências, com ênfase em Educação Ambiental, Educação CTS e práticas pedagógicas lúdicas e interdisciplinares, atuando principalmente nas áreas de Ensino de Ciências, Educação Ambiental Crítica, recursos e estratégias de ensino, práticas pedagógicas lúdicas e interdisciplinares, quadrinhos, formação docente³³. Em relação ao seu percurso profissional e pessoal, Elinae Pereira (2022) conta que seu envolvimento na área de ensino vem desde sua tenra infância: filha de professores e mestres, sempre vivenciou o dia a dia da profissão, assim como a professora Laís. Na sua pré-adolescência, entre uma atividade esportiva e uma atividade teatral na escola, auxiliava as professoras da Educação Infantil; para ela, sua carreira profissional foi sendo definida naqueles momentos.

A professora Flaviane assim se descreve em seu Currículo Lattes: graduada em Pedagogia pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - FFP/UERJ (2017), mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da FFP/UERJ (2021), na linha de pesquisa Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas. É pesquisadora do grupo Formação de Professores, Processos e Práticas Pedagógicas (CNPq) e do grupo Tri-Vértice: Didática, Formação de Professores e Educação Matemática. Iniciou em 2022 o doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da FFP/UERJ, na linha de pesquisa Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas³⁴. Em relação à sua jornada pessoal e profissional, Flaviane Rego (2021) conta que não teve influência familiar para seguir a carreira docente, diferentemente das professoras Laís e Elinae, mas sentia desejo e amor

³³ Descrição do perfil profissional da professora Elinae consultado pela Plataforma Lattes no link: <<http://lattes.cnpq.br/6122946354319203>>. Acesso em: 27 maio 2023.

³⁴ Descrição do perfil profissional da professora Flaviane consultado pela Plataforma Lattes no link: <<http://lattes.cnpq.br/4459517303870532>>. Acesso em: 28 maio 2023.

pela profissão. Sua brincadeira favorita quando criança era escolinha, e o desejo pelo magistério também esteve presente quando exerceu papel de explicadora para as crianças do bairro onde morava. A professora sempre ouviu a frase “É através dos estudos que conseguimos ser alguém na vida” e isso a fortaleceu para superar as dificuldades enfrentadas pela sua trajetória cotidiana. Flaviane foi a primeira do seu sistema familiar a ingressar e permanecer na universidade pública. Notamos que sistemicamente a professora diferenciou-se em relação aos estudos, possibilitando assim outros voos para o seu sistema relacional familiar.

A docente Helena é professora titular do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Graduada em Pedagogia pela PUC-Rio (1974), possui Graduate Diploma in Educational Psychology pela University of Alberta, do Canada (1977); é mestra em Educação pela UERJ (1993), doutora em Ciência pela Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP/Fiocruz) (1997), pós-doutora em Educação pela Universidade de Barcelona (2007) e em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2017). É líder do grupo de pesquisa Formação de Professores, Processos e Práticas Pedagógicas (CNPq). É pesquisadora 2 do CNPq, Cientista do Nosso Estado da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), bolsista do Programa Prociência da UERJ desde 2006. Tem grande experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, inserção profissional docente, estágio supervisionado, estudo de egressos e pesquisa qualitativa. É docente do Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da FFP/UERJ, membra do International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT)³⁵.

Para apresentar marcas da docente, dialogamos com Pinheiro (2021), quando diz que

Helena possui alma leve e feliz, capaz de transcender as limitações da cronologia e apreciar a não linearidade da vida. Helena canta, dança, samba, salta, voa e mergulha, ou seja, alguém cheia de energia e vivacidade. Anfitriã da generosidade, alguém que acolhe os outros de forma calorosa e amável. Professora do essencial, o que indica que ela tem o dom de transmitir conhecimentos importantes e valiosos. Helena tem a capacidade de equilibrar o pragmatismo com a sensibilidade e amor pela educação de forma inspiradora.

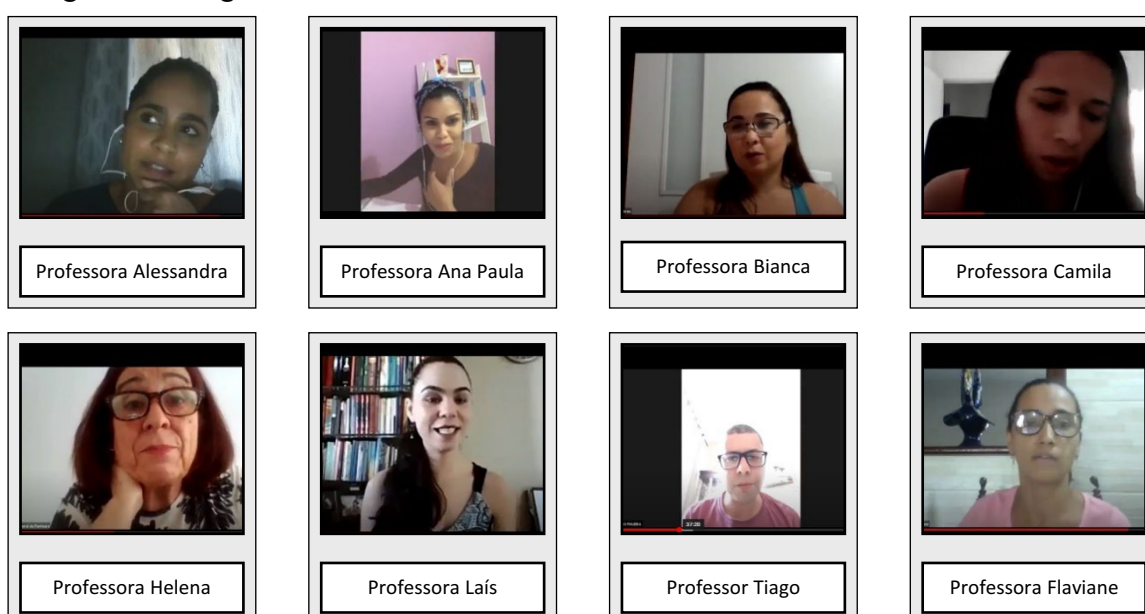
A seguir vamos dialogar com o segundo encontro com as mandas narrativas, momento de partilha, troca, reflexões e escrita das experiências formadoras.

³⁵ Descrição do perfil profissional da professora Helena consultado pela Plataforma Lattes no link: <<http://lattes.cnpq.br/4270456085309197>>. Acesso em: 28 maio 2023.

4.2 Mandalas narrativas: escrever, contar e recontar

Na semana seguinte ao primeiro encontro, dia 8 de agosto de 2020, realizamos um encontro coletivo via Zoom com aproximadamente uma hora e meia de duração, com o intuito de produzir uma escrita inicial sobre as experiências formadoras elencadas nas mandalas narrativas. Desse encontro dos dez professores convidados para este trabalho, oito participaram; a seguir temos uma imagem representando o momento.

Fotografia 2 - Segundo encontro com as mandalas narrativas



Fonte: A autora, 2021.

Seguimos nosso roteiro, conforme descrição no Apêndice, e começamos com um relaxamento. Respiramos, sentimos nosso corpo, nos abraçamos e nos acolhemos remotamente, cientes de que essa era a única possibilidade de encontro. Estávamos vivendo na incerteza e permeados por questões complexas decorrentes da Covid-19. Após esse momento de relaxamento e acolhimento, realizamos uma primeira escrita coletiva sobre as experiências formadoras narradas com as mandalas.

Iremos agora elencar alguns temas discutidos na reunião³⁶.

³⁶ No capítulo seguinte aprofundaremos as reflexões com as mandalas narrativas com base nas entrevistas individuais realizadas, próxima etapa da pesquisa.

4.2.1 Tematização: revisar as bagagens formativas em uma dimensão singular e plural

Este tema nos remete às memórias formativas que dialogam com a dimensão singular e plural. Nota-se um processo de formação ao longo da vida que abrange várias dimensões do ser humano, como os aspectos psicossomático, psicológico, sociológico, emocional, cultural, político e espiritual (JOSSO, 2008). Esse movimento de formação permite que cada indivíduo se torne um ser-sujeito em constante desenvolvimento, que vai tomando forma de maneira singular e complexa. Esse entrelaçamento de diferentes dimensões e aspectos da formação contribui para que cada pessoa encontre um motivo singular e significativo em sua jornada. Essa consciência de ser sujeito da própria história implica assumir um papel ativo ou passivo nessa construção, adaptando-se e ajustando-se ao longo do caminho. Esse processo de formação é desafiador e envolve a atualização do sujeito, ou seja, a busca de seu potencial de ser e se tornar, assim como a objetivação desse sujeito na cultura e sociedade.

Veremos agora as narrativas dos docentes.

Que a vivência desencadeou um movimento de pensar, rever minhas bagagens, numa relação de contemplação e provocação. Então, contemplar a minha história e perceber as transformações individuais e coletivas com e na profissão docente, provocação no sentido de entrelaçar as múltiplas imagens que povoam as dimensões pessoal e profissional do meu dever docente (Narrativa do professor Tiago).

A gente está sempre buscando se atualizar e eu percebi também que o programa Pibid, acaba sendo esse divisor de águas. É uma tríade de formação, é uma cadeia de professores que acabam, mesmo sem querer, se autoformando e formando os que estão envolvidos (Narrativa da professora Camila).

Eu falei: como é que a gente vai transformando e depende do contexto que a gente resgata uma memória ou outra? (Narrativa da professora Lais).

Na mandala que eu fiz e todas as memórias dessas quatro fases da mandala, eu acho que eu consegui caracterizar todas essas fases da minha vida de formação pessoal, profissional e plural (Narrativa da professora Flaviane).

Os docentes narraram um processo que envolve contemplar a sua história e perceber as transformações individuais e coletivas que ocorreram ao longo do seu percurso como profissionais da Educação. Ao contemplar a nossa história, podemos voltar para trás e refletir sobre experiências, sucessos, desafios e aprendizados ao longo da nossa jornada. De acordo com Josso (2008), a abordagem de pesquisa baseada em relatos de vida, especialmente quando centrada na formação pessoal, oferece uma oportunidade única de evidenciar e questionar heranças, continuidades e rupturas, projetos de vida e os múltiplos recursos relacionados às aprendizagens da experiência. Para a autora, esse tipo de reflexão a partir da descrição da

própria formação, considerando as facetas do pensamento, da sensibilidade, da imaginação, da apreciação, permite compreender as mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social.

Além disso, as narrativas anunciam a necessidade de entrelaçar as múltiplas imagens que compõem as dimensões pessoais e profissionais dos seus papéis. Essas imagens podem incluir crenças, valores, experiências, influências culturais e sociais, bem como demandas e desafios específicos da profissão docente. Esse processo de contemplação e provocação pode ser enriquecedor e impulsionar o desenvolvimento contínuo do educador. Ao refletir sobre a sua história e entrelaçar as diferentes dimensões da sua vida profissional e pessoal, é possível aprofundar a compreensão de si mesmo, do outro e do cosmos.

4.2.2 Tematização: o professor em tempos da Covid-19

Nessa tematização, elencamos narrativas que tocaram em questões relacionadas ao momento histórico que vivenciávamos, tempos da Covid-19. A pandemia causada pela penetração global do novo coronavírus exigiu e continua exigindo uma série de adaptações e mudanças significativas em diferentes áreas da vida, incluindo a educação. Com o objetivo de conter a propagação do vírus e garantir a segurança dos estudantes e profissionais da Educação, medidas foram tomadas para repensar e reestruturar a forma como o ensino era realizado.

Em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) emitiu a Portaria nº 343, que dispunha sobre a substituição do ensino presencial pelo ensino remoto durante o período da pandemia. Essa decisão foi tomada com base na necessidade de evitar aglomerações e minimizar o risco de contágio nas instituições de ensino.

A suspensão das aulas presenciais resultou na necessidade de adotar formatos de ensino remoto, que incluem o uso de tecnologias digitais, como videoaulas, plataformas de aprendizagem *online*, videoconferências e atividades virtuais. Essa transição para o ensino remoto envolveu um esforço coletivo de educadores, alunos, famílias e instituições de ensino para se adaptarem a novos costumes e comportamentos no ambiente educacional.

Essa mudança repentina e drástica trouxe desafios significativos para todos os envolvidos. Professores tiveram que se reinventar e encontrar maneiras criativas de engajar e ensinar seus alunos a distância. Estudantes precisaram se adaptar a novas rotinas de estudo e aprender a lidar com a falta de interação presencial com seus colegas e professores. Pais e

responsáveis assumiram um papel mais ativo na educação em casa, apoiando os estudantes durante o processo de aprendizagem remota.

Vamos dialogar com as narrativas docentes a seguir:

É que, assim... a gente lembrar das coisas que são importantes na nossa vida num momento como a gente está vivendo é uma coisa que mexe em determinadas coisas que a gente não tem nem noção de que já está mais emocionalmente vulnerável, todos nós, cem por cento de nós estamos nessa vulnerabilidade, são quase seis meses nessa situação de pandemia e angústias. Enfim, lidar com a possibilidade da própria morte, da morte das outras pessoas ou dos adoecimentos; por Covid ou não, mas de qualquer jeito são adoecimentos. E eu vivi muito essa experiência com essa mandala. Eu acho que ela mexeu assim naquele profundo lá (Narrativa da professora Helena).

Gratidão pela vida de todos vocês, nessa época desafiadora, gratidão por tudo que a gente construiu até aqui e que eu tenho que eu tenho certeza de que a gente ainda vai construir muito mais por essa educação do nosso país, a educação que a gente acredita, uma educação pública de qualidade (Narrativa da professora Flaviane).

A pandemia trouxe à tona questões sobre a fragilidade da vida e a necessidade de valorizar o que é realmente importante para nós. Essas narrativas podem despertar emoções intensas e nos confrontar com a nossa vulnerabilidade. Uma condição humana de aprendizagem se faz necessária em tempos de crise, em que é preciso lidar com as incertezas (MORIN, 2000). A sensação de incerteza, de vulnerabilidade, e o encontro coletivo com a morte trouxe impactos profundos, nos afetaram de maneira significativa, e cada pessoa buscou sua forma de lidar com as emoções latentes.

Nóvoa e Alvim (2021) contribuem para a nossa discussão; para os autores, a interrupção das interações sociais presenciais também levou a uma reflexão sobre a fragmentação dos laços sociais e a falta de conexão genuína entre as pessoas. A falta de encontros significativos e trocas de experiências reais destacou a importância de repensar a função da escola como um espaço não apenas para a construção de conhecimento, mas também para a construção de relações e a promoção do desenvolvimento humano integral. Essa pausa forçada também permitiu a oportunidade de questionar o consumismo pedagógico e a privatização da educação, que muitas vezes colocam ênfase no aspecto mercadológico e na competitividade em detrimento de uma abordagem centrada no bem-estar dos estudantes e na formação integral.

Notamos que é importante ressaltar que nem todos tiveram as mesmas experiências durante a pandemia. As desigualdades socioeconômicas e as disparidades no acesso à educação foram acentuadas, ampliando as desigualdades educacionais existentes. Enquanto alguns tiveram a oportunidade de refletir e repensar a educação, outros lutaram para acessar recursos e enfrentaram dificuldades antes não enfrentadas.

Todos dependemos uns dos outros e podemos nos inspirar mutuamente (NÓVOA; ALVIM, 2021). A pandemia da Covid-19 certamente provocou mudanças significativas no futuro. A tragédia que vivenciamos despertou nossa atenção e nos fez refletir sobre diversas questões. Nesse presente incerto, é importante afirmar que existem sempre possibilidades de outros futuros. Nem tudo se resume ao imediatismo do presente. A capacidade humana de pensar no futuro é o que nos distingue de outras formas de vida.

Essa consciência do futuro nos desafia a imaginar e criar outras formas de viver e de aprender. Embora o presente seja incerto e as circunstâncias sejam desafiadoras, podemos encontrar forças na capacidade humana de resiliência, criatividade e solidariedade. Juntos, podemos superar obstáculos, encontrar soluções e construir um futuro que seja mais justo, mais inclusivo e mais sustentável. É importante cultivar a esperança e acreditar na possibilidade de transformação, mesmo diante das adversidades.

4.2.3 Tematização: relaxamento e o encontro com o corpo sensível

Identificamos a presença da reflexão sobre o corpo sensível despertado por meio do relaxamento inicial dos nossos encontros. Josso (2008) elaborou sobre dimensões do nosso ser no mundo, representado por ser do sensível, ser da ação, ser de emoções, ser físico e ser da atenção consciente, ser de imaginação e ser de afetividade. O ser do sensível refere-se à nossa experiência direta e imediata do mundo físico através dos sentidos. É pelos sentidos (visão, audição, olfato, paladar e tato) que somos capazes de receber e interpretar as informações do ambiente ao nosso redor, bem como as interações com outras pessoas e com nós mesmos. Essa dimensão nos permite experimentar sensações e emoções que estão intimamente ligadas às nossas percepções corporais. Com os sentidos, podemos vivenciar sensações agradáveis e desagradáveis, como prazer, dor, conforto e desconforto, entre outros. Essas sensações estão presentes em todas as nossas atividades diárias, seja nas interações com outras pessoas, nas experiências individuais ou na relação com o meio ambiente humano e natural.

Os sentidos nos permitem conhecer a nós mesmos, reconhecendo nossas próprias sensações e estados corporais. Além disso, eles nos conectam aos outros, pois nos permitem perceber e compreender as expressões e sensações dos demais. Também permitem que interajamos com o ambiente ao nosso redor, captando informações sobre o mundo físico e respondendo a elas. Essa dimensão do ser do sensível é fundamental para a nossa percepção e

compreensão do mundo. É por ela que construímos nossa experiência e vivenciamos as múltiplas facetas da vida. Reconhecer e valorizar essa dimensão sensorial e corporal nos permite uma conexão mais profunda com nós mesmos, com os outros e com o ambiente ao nosso redor.

Eu acho muito interessante essa dinâmica de mexer com as memórias da gente, assim como você tinha feito com a argila, quando eu fiz a disciplina da professora Helena como aluna ouvinte. Agora você fez uma outra dinâmica, com uma outra proposta, mas mexeu com essas questões das memórias tanto discente quanto docente. Introduzir com esse relaxamento acho um diferencial, porque isso dá uma tranquilidade, uma leveza que para mim tinha que ter isso nas escolas, a gente levar isso para a sala de aula, entendeu? Já entrar zen, eu acho assim que estabiliza a gente de uma tal forma, energeticamente, de todas as formas e dá uma sintonia tão boa... O grupo já é maravilhoso e aí você fica mais predisposta, mais sensível para poder estar participando da atividade que mexe muito com você. Mexer com memória mexe com lado bom ou ruim, mas mexe com você. Então, eu acho esse relaxamento fantástico (Narrativa da professora Bianca).

Dessa proposta que a Clarissa fez aí para a gente que é bem interessante e para mim é a primeira experiência, porque eu nunca tinha passado por isso. Então acabei visitando vários momentos na semana passada. Quando você falou que a gente entrou de um jeito e aí quando você foi começar a proposta a gente estava de outro, na hora eu já me percebi realmente. Entrei toda formada, toda assim, toda superagitada, mas no meio da oficina eu já estava de outra forma e aí eu consegui conduzir, faz toda a diferença. E aí as memórias vem com mais, mais definidas. (Narrativa da professora Ana Paula).

Então, por exemplo, a música, para mim, não contribuiu para o relaxamento. Muito mais a sua sinalização, as suas enunciações do entrar, sair da escola, revisitar essas memórias do que a música propriamente. Então, na semana passada, especialmente, essa semana a minha vibe estava um pouquinho mais baixa, mas na semana passada que eu estava um pouco mais agitada e em determinado momento a música conflitou com o que eu necessitava falar ou ouvir a minha voz dizer durante aquele momento de reflexão. (Narrativa da professora Alessandra).

Em diálogo com Josso (2010b), notamos que a perspectiva de um corpo sensível pode colocar o indivíduo no centro de suas ações e experiências. Refletir com rigor sobre nossas experiências pessoais de transformação e sobre nossas práticas de cuidado proporciona um espaço fértil para o desenvolvimento humano. Refletir sobre nossas experiências vividas nos permite reconhecer os efeitos transformadores que ocorrem em nós e nas pessoas que acompanhamos. Esse processo de reflexão contínua contribui para nossa própria formação e possibilita diálogos outros no campo da formação docente de forma autêntica, sensível e acolhedora.

Diante desse encontro significativo com as mandalas narrativas, vamos para a próxima etapa da nossa pesquisa, vamos dialogar com as narrativas potentes dos docentes convidados, com base nas entrevistas individuais.

5 MANDALAS NARRATIVAS: REFLEXÕES COM AS EXPERIÊNCIAS FORMADORAS DOCENTES

A memória guardará o que vale a pena.
A memória sabe de mim mais que eu;
e ela não perde o que merece ser salvo.
Eduardo Galeano

Seguindo nossa proposta teórico-metodológica, realizamos entrevistas individuais com os dez professores participantes da pesquisa, via Zoom, com média de cinquenta minutos de duração. As entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade dos participantes entre os dias 25 e 27 de agosto do ano de 2020. Em diálogo com a epígrafe, reconhecemos que a memória guarda apenas o que vale a pena, sabemos a potência de acessá-la e a riqueza contida nela. Para isso, realizamos uma entrevista amorosa, acolhedora e atenta com o objetivo de conversar, refletir sobre as experiências formadoras dos docentes³⁷. Vamos agora pensar junto com essas memórias e identificar questões pertinentes para o campo da formação de professores no Brasil³⁸.

5.1 Mandala da professora Alice: dialogando com o passado, presente e futuro: navegar é preciso

Escolhemos para esse momento a mandala produzida pela professora Alice, que já atuou em diversos segmentos: Ensino Fundamental, Graduação, Pós-Graduação e gestão; iniciou sua docência no ano de 2004. Ao revisitar fragmentos do seu processo formativo, disse³⁹:

³⁷ Cabe aqui ressaltar que seguindo os passos do nosso percurso teórico metodológico, as entrevistas foram em formato de conversa com o intuito de dialogar com as experiências formadoras docentes. Os professores falaram livremente sobre as suas mandalas e nós com o olhar investigativo circum-ambulamos as imagens, sentidos e as experiências narradas por eles.

³⁸ No Apêndice, encontra-se um quadro temático explicitando os sentidos de cada quadrante presente nas mandalas narrativas pelos docentes.

³⁹ As falas dos professores convidados para esta pesquisa estão tecidas junto com o texto, em itálico, com recuo de 1cm, com fonte 12 e espaço 1,0 entre as linhas. Foram editadas, retiradas as marcas coloquiais de oralidade, sem prejuízo do sentido.

Esse trabalho com a mandala me fez refletir sobre as etapas da minha trajetória de vida e formação, e eu me vejo estudante ainda, é sério. Mesmo depois do doutorado e agora na pós-graduação, sabe? Eu nunca tive a sensação de que o conhecimento está aqui e eu ali, não, eu nunca tive; eu tenho essa sensação de busca. É até um pouco angustiante, é uma busca que não acaba... (Professora Alice).

5.1.1 Tematização: autoformação

A professora evidencia a importância de o professor estar em estado de busca constante e reflete a angústia de uma trajetória permeada por um processo autônomo e reflexivo. Entendemos que esse processo é permeado também pela autoformação, que é realizada ao longo da vida de maneira multipolar, criando um campo de tensões contrárias a toda simplificação lógica, unidimensional e disciplinar. Cabe destacar o potencial da superação dos determinismos cegos e a potencialidade da autoformação coletiva ou individual de proporcionar uma “revolução escondida, a que chamamos revolução cultural dos tempos” (PINEAU, 2010, p. 99).

Metaforicamente, a autoformação é exposta por Pineau (2010) como um processo noturno de autorreflexão e de heteroformação como processo diurno. Podemos dialogar com Nietzsche (1992) quando ele declara que Dionísio é um deus noturno, que nasce e renasce, representa a transmutação, o princípio da individuação. “No panteão grego, Dionísio é um deus à parte. É um deus errante, vagabundo, um deus de lugar nenhum e de todo lugar” (VERNANT, 2000, p. 144). Vernant descreve Dionísio como um deus que não está restrito a um local específico, mas está presente em todos os lugares ao mesmo tempo. Dionísio é conhecido como o deus do vinho, da festa, do êxtase e dos rituais de celebração. Ele está associado a aspectos da vida que estão além do cotidiano e que envolvem uma experiência intensa e transcendente. Seu culto envolvia rituais chamados de bacanais, nos quais os participantes celebravam Dionísio com música, dança e consumo de vinho. A característica de ser um deus errante e vagabundo está relacionada à sua natureza ambígua e multifacetada. Ele era frequentemente retratado como um deus que percorria diferentes regiões, levando suas festividades e ensinamentos aonde quer que fosse. Essa errância simboliza sua natureza universal e a capacidade de transcender fronteiras físicas e culturais.

O processo autoformativo gera no indivíduo uma transformação, um movimento de vida e morte; é um processo constante de composição com o outro e com o cosmos. As linhas tecidas pela autoformação são errantes, vagabundas, estão em todos os lugares, mas ao mesmo tempo em lugar nenhum, tal como Dionísio.

No terceiro quadrante eu fiz um barquinho viajando – busca, busca que não acaba – o alto-mar é profundo – o barco sou eu, navegando, buscando, e a âncora é uma necessidade de estabilidade que a gente tem. Eu acho que isso combina muito com a profissão docente, estamos sempre buscando (Professora Alice).

Fotografia 3 - Mandala da professora Alice



Fonte: Arquivo pessoal da professora Alice.

Essa fala potente, “estamos sempre buscando”, nos remete a refletir e buscar outros modos de pensar a formação docente. Defendemos uma formação transdisciplinar que atravessasse saberes cotidianos, plurais, em prol de uma resposta complexa que visa respeitar o ser humano na sua totalidade. Ou seja, que dê voz ao coletivo, à ancestralidade, à cultura, à espiritualidade e ao mesmo tempo legitime o sujeito eticamente. Dessa forma, acreditamos que a educação voltada para a transdisciplinaridade pode contribuir para um mundo mais fraterno, consciente, ético, responsável pela sua história e pela mudança voltada para a paz.

5.1.2 Tematização: formação transdisciplinar

A prática transdisciplinar cria um espaço participativo, evidencia a possibilidade de exercer a liberdade de expressão, gerando confiança nos alunos e professores para expressar suas angústias, seus desejos, seus anseios e descobertas. Outros processos são implicados pela prática transdisciplinar, outras posturas, outros olhares cotidianos, outra forma de lidar com o trabalho pedagógico, ou seja, todos os sujeitos envolvidos são atores da própria vida. No viés disciplinar, quando há a reflexão os saberes são separados em caixas, o movimento do conhecimento é desconsiderado, não há o reconhecimento, a integração e o entrelaçamento presentes no ato da produção dos saberes. O mundo está em transformação constante, o pensamento disciplinar desconsidera a vida e o movimento da vida. Esse fato nos move a continuar nesse caminho e a querer nos aventurar em outras ilhas; seguindo o exemplo de Ulisses, nosso eterno navegante, podemos agir com astúcia, sabedoria, mas cientes de que é preciso nos despirmos, nos curarmos de nós mesmos, das nossas sombras, descobrir potenciais que ainda brotarão do rizoma da vida.

5.2 **Mandala do professor Tiago: as quatro marcas da minha trajetória docente: bagagem, afetividade, reflorescimento e busca permanente**

Ao dialogar com o professor Tiago e investigar marcas do seu processo formativo, foram compartilhadas conosco reflexões potentes referentes às experiências importantes da sua história de vida. Ele ressaltou quatro fases importantes da sua trajetória:

As quatro fases importantes da minha formação de professor iniciante quando comecei lá em 2008, na Prefeitura do Rio, me apresentaram de múltiplas formas, eram constantes desafios, de sobrevivência, me deixaram angustiado, mas eu tinha uma certeza, então eu coloco aqui as estrelas, que me davam uma base nesses momentos, uma orientação, uma formação, representada aqui nas estrelas, experiência em estágio supervisionado. As estrelas me ajudaram a brilhar como professor principiante, minhas estrelas eram minha base, como professor bolsista cientista iniciante, a bagagem que represento como professor bolsista cientista, esses tons eu trouxe para minha vida pessoal e profissional, o amarelo representa as quatro fases importantes, momento em que eu pude experimentar algo nas decisões que eu trouxe para minha vida pessoal e minha vida profissional. O amarelo é acreditar no ser humano, é perceber que o ser humano é rico e pode expressar e pode oferecer muitas coisas para a gente, então entendo que essa riqueza o ser humano pode expressar. Aí tem o tom de vermelho, a seta da amorosidade, o verde que é a

esperança. Da iniciação científica trago esses tons que marcaram e marcam e me acompanham até hoje, que floresceram. Eles floresceram e vieram para todos os momentos, então eu tenho esse lado aqui, em que eu coloquei várias como professor de Educação de Jovens durante 10 anos, uma realidade que representa essa diversidade. Na Educação de Jovens e Adultos, na parte da manhã você ainda tem especiais. Então é uma permanente busca, é bem desafiante, muito rico; por último aqui, passado com professor orientador, a experiência do ano passado. Nesse ano de pandemia eu percebi a importância de a parte pedagógica cuidar desse professor. Assim, na escola, todo esse movimento, a gente esquece também que precisamos pensar nesse professor. Duas marcas que são as marcas que eu percebo como importantes nesse cuidado pedagógico com professor, também aí vai cuidar do aluno, mas não esquecendo desse professor que precisa também desse cuidado dentro do espaço escolar.

Fotografia 4 - Mandala do professor Tiago



Fonte: Arquivo pessoal do professor Tiago.

No dia 18 de agosto, realizamos essa entrevista individual, de acordo com a disponibilidade do professor Tiago; perguntei se houve alguma mudança de percepção quanto à mandala. O professor foi enfático e disse que o simbolismo continua forte e presente, as cores expressadas pela mandala o marcaram muito. Para ele, algumas etapas foram importantes na

sua formação: o primeiro momento é representado pelo processo de professor iniciante, destacado nas cores vermelho, cinza e azul.

Eu saí da universidade achando que ia haver uma forma e chegando na realidade eu vi que essa forma de como lecionar, de como falar com os pais, esse processo de pensar mudou muito, mas ao mesmo tempo eu trouxe as estrelas nessa cor dourada. Não que a universidade não teve um impacto forte, mas teve, a bagagem que eu tive das discussões, desse processo que eu tive com as professoras e colegas na universidade (Professor Tiago).

Para ele, a estrela simboliza a bagagem, que é o mais valioso para ele, pois representa uma orientação. “A estrela para a ciência passa a ser identificada como constelações nesse processo de orientação. Ou seja, mesmo com aquelas múltiplas formas que o cotidiano me trazia nesse primeiro ano de docência, eu tinha a minha bagagem” (Professor Tiago). Ele representou essa bagagem com as estrelas; para ele, esse processo de formação inicial foi importante para orientá-lo nas decisões cotidianas, possibilitando que ele revisitasse padrões e crenças dele e de outros professores.

5.2.1 Tematização: identidade profissional

Notamos, nesse processo, uma reflexão sobre identidade profissional que, para Marcelo (2009), é a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros, um processo evolutivo autointerpretativo, permeado por valores, crenças, visões de mundo do professor e do outro.

A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida. Desse ponto de vista, a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?”, mas sim a resposta à pergunta “o que quero vir a ser?” (MARCELO, 2009, p. 112-113).

Essa identidade é reconstruída cotidianamente a partir de uma revisão constante dos significados e sentidos de ser professor atravessados pela prática. Esses saberes profissionais são reatualizados constantemente; o professor Tiago expressa essa bagagem pela estrela que, para ele, é o norte que o orienta, o auxilia na tomada de decisões, mas é na ação cotidiana, no questionamento reflexivo que esse processo acontece.

O segundo momento relatado pelo professor é representado pela afetividade, que reflete o atual momento dele, de professor orientador que tenta exercer o cuidado de si e o afeto representado pelos “rostinhos” na mandala.

Ter emoções fortes constitui uma parte significativa e contínua de ser professor hoje em dia. Sabemos, por exemplo, que o clima emocional da sala de aula e da escola afecta as atitudes e as práticas de ensino e de aprendizagem. Os professores (e os seus alunos) sentem uma grande quantidade de emoções, por vezes contraditórias na sala de aula (DAY, 2004, p. 80).

Emoções positivas permeadas por cuidado, amorosidade, empatia, alegria, respeito poderão valorizar um ambiente propício à aprendizagem; o clima emocional é essencial para o desenvolvimento da cognição humana, tendo em vista que somos essencialmente emoção. Favorecer espaços de troca e reflexão sobre a nossa trajetória poderá ser um importante aliado para a formação docente. Quando não me conheço, como irei conhecer meus alunos? Como ensiná-los se eu não sei quem eu sou e não sei quem são eles? “Porque ensinar bem não depende unicamente do conhecimento que se ensina, mas também do conhecimento daqueles a quem se ensina, e porque os professores e alunos irão, também eles, mudar ao longo do tempo” (DAY, 2003, p. 94). Os professores precisam revisitar sua história, suas memórias como ferramenta de conhecimento de si e do outro, como estratégia pedagógica. Nóvoa (2013, p. 208-209) complementa: “Renascido, porque ser professor implica um renascimento, uma reflexão sobre si mesmo e sobre o trabalho pedagógico. A personalidade cruza-se com a profissionalidade, uma é inseparável da outra”. O processo educativo é permeado por um movimento dialógico constante entre o eu e o outro; não existe educação sem troca, o ensino é sempre um processo permeado pela cultura que tem como base o conhecimento de mundo.

O próximo momento narrado por Tiago remete ao reflorescimento, representado pelas flores na mandala. Para o professor, a bolsa de iniciação científica foi essencial para a permanência na sua trajetória docente; na época, ele tinha dúvidas se continuaria a cursar a faculdade de Pedagogia. Nóvoa (2013) reflete sobre a importância do professor pesquisador, do desenvolvimento profissional docente, do professor reflexivo. Ele aponta que nada substitui um bom professor, defende a importância de uma formação a partir de dentro, do contexto escolar, a valorização do conhecimento docente, a criação de uma outra realidade organizacional e o reforço do espaço público. Segundo o autor, o professor deve estar em constante pesquisa sobre o seu conhecimento profissional, sua experiência a partir da reflexão da sua prática, e é preciso centrar esforços nessa ação em prol de uma formação de professores outra. Tiago reflete sobre a importância de ter participado de uma pesquisa enquanto era

estudante do curso de Pedagogia, ou seja, é preciso fomentar práticas instituintes de reflexão, pesquisa e valorização do saber docente.

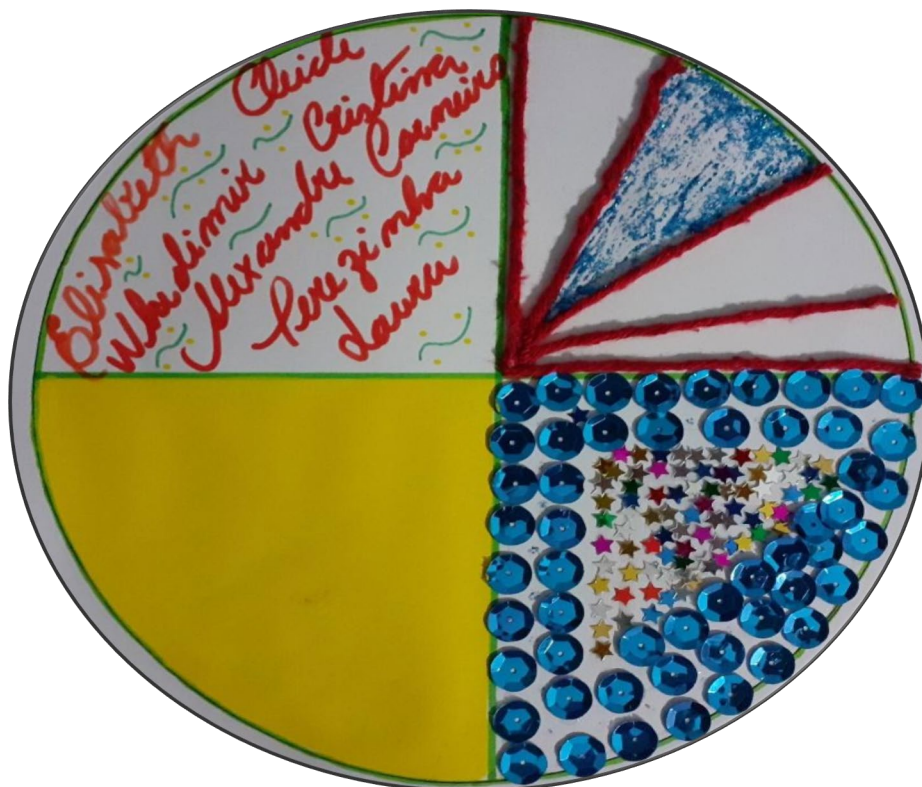
No último quadrante, o professor reflete sobre uma busca constante, representada pelas setas; atualmente ele é professor da Educação de Jovens e Adultos, e para ele esse campo da educação é permeado pela diversidade; tem alunos de 15 a 76 anos, com subjetividades múltiplas, alunos incluídos. Para ele, é um desafio constante lidar com essa diversidade e uma busca constante por conhecimentos diversos, sempre permeada por um desejo de “acertar”. Após a primeira oficina com as mandalas, o professor considerou que essa busca constante é algo interno; a seta está presente nele, ele sempre busca conhecimentos, acredita na importância de estudar, refletir e exercer essa busca permanente. Notamos que o professor é um apaixonado pelo ensino (DAY, 2003), guiado pela esperança, com otimismo comprometido com os alunos, com as áreas em que atua na educação, permeado por um desejo de “sempre acertar” e buscar estratégias diversas para atingir esse objetivo.

5.3 Mandala da professora Alessandra: professores que marcaram a minha trajetória

A mandala preparada pela professora Alessandra expressa uma homenagem aos múltiplos docentes que fizeram parte da sua trajetória de vida. Ela escreveu seus nomes na mandala, remetendo a vários momentos em que foi amparada por mediações de afeto. Pintou de amarelo uma parte da mandala simbolizando todos os sonhos, planos e projetos que aparentemente não deram certo, segundo ela, mas a ajudaram a construir a sua caminhada.

Em outro plano, alguns traços com barbante vermelho para destacar os caminhos que foram trilhados, outros ainda não percorridos, os deslocamentos que desde muito cedo precisei agarrar como oportunidade de crescimento. E, por fim, uma parte com lantejoulas azuis em alusão às muitas colegas, parceiras de trabalho que construí ao chegar a Macaé. No centro das lantejoulas, coleí pequenas estrelas reportando às crianças que ocupam a motivação do meu trabalho com a formação docente (Professora Alessandra).

Fotografia 5 - Mandala da professora Alessandra



Fonte: Arquivo pessoal da professora Alessandra.

Notamos a importância da formação permeada pelo outro, pelo processo heteroformativo, “conduzido pelo polo hétero; inclui a educação, as influências sociais herdadas da família, o meio social e a cultura, as ações de formação inicial e contínua. Essa heteroformação é definida e hierarquizada de maneira heterônima pelo meio ambiente cultural” (GALVANI, 2002, p. 96). Em outras palavras, a ação dos outros, os modelos sociais, culturais, históricos influenciam o nosso modo de estar no mundo. Somos também educados pelos nossos exemplos. Jung (2011a) elabora o conceito de “educação pelo exemplo”:

Esta espécie de educação ocorre espontaneamente e de modo inconsciente; por isso é também a forma mais antiga e talvez a mais eficaz de toda e qualquer educação. Está em concordância com este método o fato de a criança se identificar mais ou menos com seus pais, do ponto de vista psicológico (p. 161).

O professor também influencia na formação discente pelo seu exemplo. Seus gestos, sua fala, suas preferências, sua visão de mundo, tudo pode influenciar os alunos de maneira positiva e/ou negativa.

Pineau (2003) propõe que a heteroformação tem seu espaço/tempo no dia, é solar. Retomando a ideia de Nietzsche (1992), notamos que é apolínea, representada pelo deus Apolo,

um deus resplandecente da luminosidade e da bela aparência do mundo interior da fantasia. O tempo diurno representa uma uniformidade da formação representada por Cronos, tempo da aula, do calendário, do relógio, preconizado pela educação das luzes. Reconhecemo-nos no outro e o outro se reconhece em nós. A aprendizagem inicia-se no ambiente cultural familiar e pelo espelho materno e/ou paterno as crianças constroem as suas primeiras significações simbólicas.

5.3.1 Memórias que marcaram a minha trajetória formativa

No segundo momento da nossa pesquisa, convidamos os professores a elaborar um texto a partir da experiência com a mandala, como discutido anteriormente. A professora Alessandra elencou na sua narrativa a escrita de alguns momentos que marcaram sua trajetória formativa.

Comecei a trabalhar em Macaé no mês de agosto de 2010. Escolhi esse episódio por coincidir com a semana da vivência com a mandala: semana do Dia dos Pais. Antes de começar a trabalhar em Macaé, ainda não tinha trabalhado com crianças pequenas da Educação Infantil. Não sabia nem por onde começar, o que fazia parte da rotina de propostas, por exemplo. Naquela época, a escola trabalhava com temas geradores e as professoras foram orientadas a trabalhar com a temática Dia dos Pais. Eu tinha uma turma de Pré 2 (crianças de 5 e 6 anos). Uma das crianças dessa turma era muito resistente a participar das atividades. Corria da sala, rasgava os trabalhos das outras crianças... Conversando com ela descobri que o tal tema proposto naquela semana era o problema. Havia uma ausência paterna na vida daquela criança. Aquilo me desconcertou. Logo eu, acostumada a fazer festa e lembrancinhas nas outras escolas em que trabalhei. Enfim, tempos depois comecei a ter contato com as produções de Jussara Hoffman (referência em avaliação na Educação Infantil). “Avaliação é ilha de reflexão. É preciso olhar todos e cada um. Não é apenas um. É um”. Uma criança da minha turma estava ferida e isso importava. Ali comecei a compreender um dos propósitos da educação infantil: a centralidade das vivências precisa ser a criança e seu mundo (Professora Alessandra, grifos nossos).

Certa vez, em uma aula passeio (já como professora orientadora em Macaé), cheguei, com algumas turmas, a um importante lugar de memória da cidade. Durante uma breve conversa com o historiador responsável pela visita guiada, mencionei que também era da área de História. Para minha surpresa, fui questionada sobre o que eu estava fazendo na Educação Infantil, pois para ele era um desperdício ter uma professora de História trabalhando com crianças daquele segmento. Não debati; fiquei constrangida, mas tomei aquelas palavras como estímulo para marcar a Educação Infantil como o meu lugar de resistência, de luta (Professora Alessandra, grifos nossos).

Rememorei um episódio que algumas vezes toma meus pensamentos. Como criança, acho que com 6 ou 7 anos, participei de um desfile em uma festinha da minha escola. Lembro que havia uma grande passarela onde as meninas desfilariam e concorreriam

a um prêmio que nem lembro qual. Mas o que não sai da minha memória foi uma lista produzida com quem concorreria ao prêmio e quem apenas seria aplaudida. Inclusive recorde de ter que escolher a qual grupo eu pertenceria. Minha mãe ficou bastante empenhada na minha produção. Como pode caber a uma criança uma escolha assim? Além do despropósito daquela lista, daquele desfile, fico pensando sobre a minha resposta de criança. Ser aplaudida talvez tenha hoje outro sentido (Professora Alessandra, grifos nossos).

Pensar sobre a nossa trajetória docente é um exercício contínuo de reflexão em prol de reconstruir sentidos outros; para a professora Alessandra, ser aplaudida hoje pode representar sentidos diferentes da época em que era criança e participou de um concurso na escola. Ela elencou quatro etapas da sua trajetória pessoal e profissional elucidando marcas da sua “linha da vida”. Esse espaço de troca afetiva permeada pelas mandalas nos ajuda a ressignificar experiências formativas a partir de diferentes dimensões. Dialogar com essas histórias é uma tarefa imprescindível para a compreensão dos processos educativos, históricos, políticos e sociais protagonizados no ambiente escolar.

Gaston Pineau (2003) evidencia a prática das histórias de vida como “sincronizadora” responsável por historicizar aspectos pessoais da formação localizados em uma cultura. Essa seleção nos permite refletir sobre os acontecimentos escolares, a atribuição de valores aos espaços formativos, marcas identitárias, práticas docentes em prol de construir sentidos do conhecimento de si e do outro.

A professora escreveu na sua mandala professores importantes para a sua trajetória de vida. Fontoura (2019) aborda a importância do nome e da identidade profissional na formação de professores. Ter um nome é visto como um símbolo de reconhecimento, e a falta de um nome é associada à falta de reconhecimento. O nome do professor marca sua identidade e o faz ser reconhecido. Para a autora, a identidade profissional é um processo de construção que envolve diversas contingências. Ela é influenciada pelas características internas de cada indivíduo, como sua autoimagem, como se vê e se reconhece, bem como pelas características externas, ou seja, como é reconhecido por outras pessoas.

É importante destacar que a identidade profissional é moldada pelas relações sociais, pois é por meio delas que surgem representações, crenças e estereótipos. Como seres humanos, possuímos a capacidade de simbolizar, criar e compartilhar significados em relação às pessoas e aos objetos com os quais interagimos e convivemos. Esses significados compartilhados contribuem para a formação da identidade profissional de cada indivíduo.

A professora Alessandra trouxe memórias potentes para o campo da formação de professores, marcas da sua trajetória pessoal e profissional desde a sua tenra infância, nomeou e demarcou mestres que foram fundamentais na sua formação.

5.4 Mandala da professora Camila: aos mestres com carinho

A seguir vamos dialogar com Camila e dedicar esse momento a todos os mestres que passaram em nossas vidas, com muito carinho. Ela inicia a conversa, realizada no dia 25 de agosto de 2020, com a seguinte fala:

Cla, a única coisa que eu acho que eu não coloquei na mandala que eu queria ter colocado foi o marco do meu início de Ensino Médio, que foi o início de tudo, foi quando eu decidi ir para universidade fazer um curso de licenciatura e eu queria colocar aí antes dessa primeira parte da mandala. Onde eu coloquei quando eu passei na Universidade do Estado da Bahia e depois fui transferida para o UESC, mas essa questão do Ensino Médio foi algo muito importante porque tive também influência de professores do Ensino Médio que, querendo ou não, impulsionaram a minha escolha pela licenciatura e uma professora especial também pelo próprio curso que eu escolhi, que foi Geografia.

Essa fala da professora Camila após nossas oficinas com a mandala nos traz uma reflexão muito potente sobre professores e mestres que nos influenciaram na escolha da docência. Nossa profissão traz esta marca: antes de nos tornarmos professores já experienciamos uma vida na escola, já observamos os nossos mestres, nos inspiramos, nos frustramos, alguns de nós nos espelhamos em nossos professores, e essa admiração pode ser um sentimento importante para a escolha profissional, como relatado pela professora. Nesse caso, uma professora do Ensino Médio a incentivou e a inspirou a seguir carreira na docência.

5.4.1 Tematização: a paixão pelo ensino

Day (2004) fala sobre inspiração ao relatar narrativas de alunos sobre os seus professores quando afirma ser um professor apaixonado por sua disciplina, um elemento humano contagiante. Funciona como um guia para possibilitar que sonhos se transformem na vida adulta de uma forma rica e satisfatória. A aluna Susan, participante da pesquisa relatada por ele, narrou o seguinte: “Preciso de um guia para moldar os meus sonhos que ainda se encontram em estado bruto e transformá-los numa realidade adulta, rica e satisfatória. A necessidade que tenho é agora e hoje, amanhã será outro lugar”.

Essas falas nos ajudam a refletir que não há nenhuma maneira de substituir o elemento humano contagiante de um professor apaixonado pela profissão; o calor, a energia e a

motivação que passa para os seus alunos são sentimentos únicos, e isso só pode ser replicado por ele. Outros meios de aprendizado podem ser úteis para ajudar os alunos a entender o conteúdo escolar, mas não conseguem despertar a paixão necessária para se tornar um mestre, como a Camila e um aprendiz entusiasmado como a Susan. Pelos depoimentos, notamos a importância de refletir sobre o que é preciso para ser um professor inspirador, um bom professor, apaixonado pela sua docência. O que é necessário para motivar alunos e ensiná-los?

Day (2004) defende alguns caminhos para o professor tornar-se comprometido e apaixonado pela educação: o primeiro é o professor investir no seu desenvolvimento pessoal, tomar conta de si próprio; para ele, os docentes com autoestima elevada são mais flexíveis, mais dispostos ao aprendizado e mais eficazes ao exercer o papel docente.

Compreendemos que esse processo deve ser constante, em busca de uma formação voltada para o conhecimento de si, das suas habilidades, de tesouros e sombras. Dialogamos com o processo autoformativo docente permeado por uma reflexão constante de si. Como diz Pineau (2010), a autoformação corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação: tomar em mãos este poder, tornar-se sujeito e também aplicá-lo a si mesmo, tornar-se objeto de formação para si. Entendemos que essa etapa é marcada por um processo de encontro consigo mesmo de forma consciente, ética e com responsabilidade com o coletivo.

O segundo caminho apontado por Day (2004) defende a ideia de o professor ser um ser disposto a se arriscar, buscar novas aprendizagens, alimentar conhecimentos e experiências que possam auxiliar na busca de uma educação curiosa, interessante para o docente e para os alunos. Nota-se a importância de uma educação que integre e dialogue com a complexidade humana, que abrace saberes cotidianos e que faça uma ponte em direção aos saberes escolares, ou seja, uma pedagogia permeada pela curiosidade e paixão pelo conhecimento.

A trilha seguinte dialoga com a importância de o professor trabalhar em redes colaborativas, ou seja, ter um professor, um colega que possa apoiá-lo, ser um mentor, um guia e um mestre. Percebemos que a profissão docente é permeada por desafios cotidianos, e um professor isolado, distante dos colegas pode desenvolver sentimentos de angústia, tensão, tristeza e medo de enfrentar os dilemas da profissão docente. É preciso ter momentos de troca, de acolhimento, apoio mútuo entre os pares; o famoso cafezinho na sala dos professores é importante para trocar, confessar, abraçar, acolher os contratempos diários vividos por essa classe profissional. Todavia, defendemos mais do que um cafezinho, mas espaços instituídos de trocas, reflexões sobre a jornada de ser professor e, com isso, um investimento formativo de si e do outro, afinal a nossa pesquisa foi nutrida pelas oficinas com as mandalas.

O quarto movimento busca uma aprendizagem significativa, ou seja, o professor precisa dedicar um tempo do trabalho com os alunos em direção à compreensão da importância do saber escolar para a vida, inspirando assim uma paixão pela aprendizagem. Na dinâmica disciplinar, os saberes são desconexos do saber comum; em uma visão transdisciplinar, os saberes são integrados e o conhecimento é abraçado em busca de sentido. Uma formação nesse paradigma busca uma educação dos sentidos de si, do outro e da natureza de forma ética e amorosa.

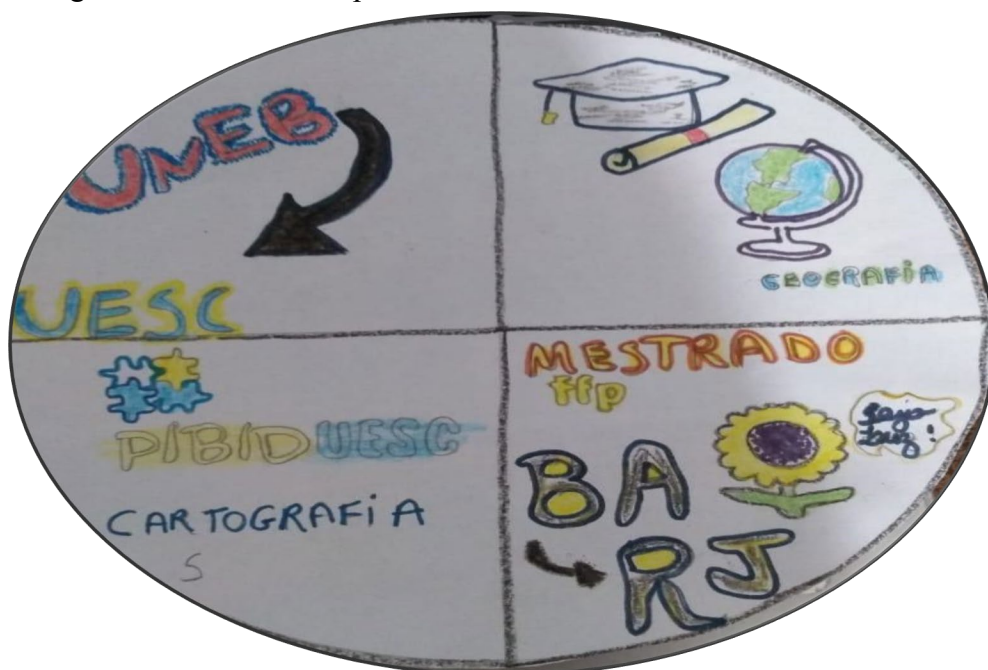
Day (2004) defende uma paixão pelo ensino, e nós acreditamos nessa educação permeada pelo amor que integra a diversidade na contramão da raiva, do medo, da competição e da reatividade. Em outras palavras: uma educação apaixonada, amorosa é o antídoto de uma educação fragmentada, competitiva, disciplinar, que não dialoga com a complexidade humana.

O quinto ponto destacado pelo autor enfatiza a importância de estabelecer limites na sala de aula visando a disciplina, o cuidado e o respeito mútuo. É importante valorizarmos o cuidado de si e do outro, o respeito. A frase emblemática de Voltaire, “Posso não concordar com o que você diz, mas defenderei até a morte o seu direito de dizê-lo”, demarca o respeito por uma visão de mundo diferente da minha. Esse contrato encontra-se em ruína nos tempos atuais, em que notamos o ódio ao pensamento diferente do meu, principalmente nas mídias sociais, que parecem ter certa impunidade para as falas de ódio, preconceitos, que cotidianamente nos alimentam – e muitas vezes não refletimos sobre suas implicações. A escola precisa ser um espaço de questionamento, de diálogo e de valorização do respeito mútuo de forma ética e justa.

O sexto movimento trata da relevância do desenvolvimento da sensibilidade cultural, ou seja, valorizar e apreciar a diversidade, assumindo assim um compromisso social, moral e ético. O docente precisa ser um apaixonado pelo conhecimento e pela diversidade cultural, ser comprometido com o coletivo, respeitando a pluralidade do saber, evitando julgamentos e conceitos prévios, reativos, na contramão da escuta sensível e amorosa.

A última reflexão do autor expõe a importância de o professor ser um ser ativo nas organizações de trabalho, nutrindo sempre a sua vida pessoal e a profissional, ou seja, um educador ativo dialogando com a ideia de reflexão e ação. A partir dessas reflexões, iremos neste momento dialogar com a mandala desenhada pela professora Camila.

Fotografia 6 - Mandala da professora Camila



Fonte: Arquivo pessoal da professora Camila.

5.4.2 Tematização: sonho de entrar na universidade pública

A professora Camila começa a sua mandala narrando sua transferência da UNEB para a UESC. “O primeiro quadrante é sonho de entrar na universidade pública, eu vinha de uma realidade da escola pública a minha vida inteira, então sempre almejei entrar na universidade pública”. A professora continua:

A UNEB foi uma das que eu tentei, eu passei e aí quando eu tinha terminado o primeiro semestre lá, apareceu oportunidade de fazer uma transferência externa, foi aí que eu fiz e, finalizando o segundo semestre na UNEB, eu passei na UESC e no ano de 2011 eu ingressei, fiz a transferência de uma universidade para outra e aí começou o curso de licenciatura em Geografia lá na UESC.

Segundo Camila, esse quadrante representa o sonho da entrada da universidade, o processo de transferência de uma universidade para a outra e o ingresso no curso de Geografia. A escolha da profissão foi fortemente influenciada por uma professora apaixonada pela educação, como enunciado por ela.

5.4.3 Tematização: a jornada da escolha da profissão, aos mestres com carinho

Em seguida, a docente narra as marcas da conclusão do curso de licenciatura em Geografia representado pelo chapéu e diploma e mais uma vez reflete sobre a escolha da profissão.

Assim, como a gente já fala muitas vezes essa questão do curso de licenciatura, eu falo bem pouco disso no memorial: não foi minha primeira opção, porque, por eu ter vindo da realidade de zona rural, de ter morado na zona rural, eu sempre tive aptidão pelas áreas de Ciências Agrárias e sempre quis fazer Veterinária; depois, na verdade, eu gostava de muita coisa, então nessa idade a gente fica meio que na indecisão do que escolher porque, querendo ou não, é uma escolha que pode ser uma carreira para o resto da vida; sobre a questão da licenciatura, eu acredito que a minha realidade é também a realidade de muitas pessoas que escolhem um curso porque você pode ter um retorno querendo ou não rápido, que você pode começar a dar aula logo que você concluiu o curso, é também a questão de o curso ser noturno, eu poderia trabalhar durante o dia, então assim, querendo ou não, os cursos de licenciatura ficam mais para a classe popular (Professora Camila).

Essa reflexão da professora Camila dialoga com o estudo apresentado em 2009 pelas pesquisadoras Gatti e Barreto (2009), que tem por base o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE, 2005), com o total de 137.001 sujeitos ao elucidar a questão sobre um grande percentual de alunos das licenciaturas oriundos da classe popular e estudantes da escola pública, realidade na qual a professora se enquadra.

No quadrante seguinte, Camila fala sobre a importância do Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência (Pibid) e da cartografia na sua formação:

Pibid é o nome do subprojeto, o que veio aqui foi a questão da oportunidade, na verdade eu tive de entrar mais nesse universo da escola porque eu vejo que a realidade no estágio supervisionado é totalmente diferente da proposta do Pibid e o Pibid querendo não foi o que vai ligar o próximo quadrantezinho da mandala que foi dentro do Pibid que comecei a pensar um pouco sobre o que eu ia fazer de projeto de pesquisa para seguimento, porque dentro do Pibid eu trabalhei com jogos didáticos, o meu TCC foi dentro dessa temática e onde nós trabalhamos a questão da alfabetização cartográfica, que inicia com esses alunos a leitura e a interpretação de mapas; alfabetização, que a gente fala, um conceito de alfabetização cartográfica é a leitura e a interpretação de mapas trazendo para o contexto da realidade desses alunos muito com a realidade daqueles alunos. Esse colégio em que o projeto foi desenvolvido fica em um bairro periférico em Ilhéus, Bahia, a maioria é zona rural, e quando a gente levava vários materiais, como GPS, coisas com que eles nunca tiveram contato, foi algo assim como um divisor de águas na minha formação, porque tive contato com professores já formados que muitas vezes relatavam para a gente que estavam bem distante da universidade, o Pibid aproximou eles da universidade, a troca, como eu até falei no nosso encontro de experiência, foi muito válida porque eles estão há mais tempo na sala de aula e a gente tá saindo da universidade, eu acredito que eles têm muito a questão da prática que a gente não tem, a gente vem mais com aquela questão da teoria que está

precisando ser aplicada e entrelaçar com a prática. O Pibid é um programa que eu defendo mesmo, que eu vejo pessoalmente na minha formação também para as professoras envolvidas. Você já também contribui para a formação continuada, apesar de o objetivo deles ser para a formação inicial e acaba contribuindo também para os professores que estão. Foi aí que eu decidi através dessa observação trazer essa proposta para o mestrado.

Notamos a forte marca do Pibid na formação da professora; esse programa, defendido por ela, foi importante na construção da sua identidade profissional. Dialogando com Day (2004), esse programa de formação inicial poderia ser uma política de formação instituída para o professor iniciante e para os professores em exercício praticarem os seis movimentos elencados na contribuição do autor trazida anteriormente.

No último quadrante, Camila representa a transição da Bahia para o Rio de Janeiro, a conclusão do mestrado na Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ) e sua orientadora, a professora Helena Amaral da Fontoura, representada pelo girassol:

No quarto quadrante coloquei o mestrado na FFP e coloquei essa minha transição da Bahia aqui para o Estado do Rio de Janeiro e representei a Helena ali. Nossa orientadora como um girassol, ia escrever alguma frase assim, seja luz, uma coisa assim, que ela traz há muito tempo para a gente (Professora Camila).

Notamos mais uma vez a importância de professores que marcaram a trajetória dessa docente e que foram mestres, guias e luz, assim como um girassol. O girassol, com sua forma única, também pode ser visto como um símbolo da força e da resistência, importantes virtudes para a classe docente. Além disso, o girassol também simboliza longevidade, fertilidade, cura e alegria, frequentemente associado a esperança, felicidade, amizade e lealdade. O girassol também é um símbolo de fé e devoção, pois seus discos solares se erguem para o céu, como se estivessem orando. Em algumas culturas, o girassol é associado ao amor e à lealdade, pois seus discos solares costumam virar para o sol, não importa a direção do vento.

Camila enfatizou a importância de mestres guias para a sua formação pessoal e profissional. É uma importante contribuição para a nossa pesquisa reconhecer professores que nos guiaram, nos auxiliaram e pelo seu exemplo nos inspiraram na escolha da profissão. O professor precisa dominar os conhecimentos pedagógicos para uma boa ação, mas concordamos com o dizer muito conhecido do teórico Carl Gustav Jung quando enfatiza a importância de dominar todas as teorias e técnicas, mas ao tocar uma alma humana é preciso ser outra alma humana. A profissão docente lida com vidas e a nossa bagagem, amorosidade, afetividade, empatia é extremamente importante para trabalhar com a complexidade humana.

5.5.1 Tematização: lembranças da minha infância

Notamos três lupas representadas no canto superior esquerdo; vamos nos conduzir por elas, nos aproximar e conversar com esses desenhos representados pela professora. Alguns sentidos foram emergidos na conversa narrativa realizada em agosto de 2021 com a Ana Paula. Ela nos contou que destacou quatro etapas importantes na sua formação. O primeiro momento é nomeado como lembranças da minha infância e a presença da escola nessa etapa; para a professora, essa memória fala do seu primeiro contato com a escola, seus desenhos representam o balanço, a casa, a boia, o escorrega, o lápis de cor e o parque de diversão, o sentimento emergido é liberdade. Essa é a escola da Ana Paula, para mim ou para você ela pode assumir outras tonalidades. Ao considerar as diferentes tonalidades da escola, é fundamental buscar uma compreensão holística e inclusiva. Isso envolve ouvir diferentes vozes, valorizar a diversidade de perspectivas múltiplas e trabalhar para criar um ambiente escolar que seja enriquecedor e significativo para todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender.

Paulo Freire poeticamente fala o que é a escola para ele:

Escola é
 ... o lugar que se faz amigos.
 Não se trata só de prédios, salas, quadros,
 Programas, horários, conceitos...
 Escola é, sobretudo, gente
 Gente que trabalha, que estuda
 Que alegre, se conhece, se estima.
 O diretor é gente,
 O coordenador é gente,
 O professor é gente,
 O aluno é gente,
 Cada funcionário é gente.
 E a escola será cada vez melhor
 Na medida em que cada um se comporte
 Como colega, amigo, irmão.
 Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
 Nada de conviver com as pessoas e depois
 Descobrir que não tem amizade a ninguém.
 Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.
 Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
 É também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem,
 É conviver, é se “amarrar nela”!
 Ora, é lógico...
 Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,
 Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
 É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo⁴⁰.

⁴⁰ Poema consultado no acervo digital Paulo Freire no dia 14 de abril de 2023, disponível no *site*: http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/2627/FPF_PTPF_07_0045.pdf?sequence=2.

A escola assume tonalidades múltiplas, mas quem nunca brincou no parquinho? Quem nunca coloriu com lápis de cor, brincou no balanço e na boia? Passamos por experiências individuais no espaço escolar, mas coletivamente vivenciamos processos em comum. As memórias de Paulo Freire e da Ana Paula tocam as nossas, essas experiências atravessam gerações e espaços tempos múltiplos. Notamos uma extrema importância de refletir com essas memórias e perceber possíveis impactos no campo da formação docente. Para essa professora, o sentimento emergido foi de liberdade, e isso pode gerar prazer em reviver essas lembranças, mas será que é assim para todos os docentes? Será que a lembrança da escola no tempo da infância evoca esse sentimento para todos nós? Se eu sou docente e trabalho com Educação Infantil, o espaço escolar me trará a sensação de liberdade? Esses sentimentos, vivências, experiências atuam diretamente na minha relação com o mundo, com o outro e com a escola; por isso defendemos a importância de resgatar essas memórias e as ressignificar, caso necessário.

5.5.2 Tematização: primeira formação

O segundo momento destacado pela professora foi sua primeira formação como docente na escola superior de Brasília, representada pelo caderno, livro, lápis de cor, tesoura, material escolar, olhos, que para ela trouxeram o sentido de estar bem atenta na formação inicial, com muita sede de aprender.

A professora Ana Paula trouxe uma importante reflexão para a formação docente: a importância de estarmos sempre atentos, com sede de aprender, mas reconhecer a nossa própria ignorância, ou seja, estarmos sempre aprendendo. Freire (1994) amplia a nossa discussão ao afirmar que não podemos ensinar de forma clara, a menos que a nossa própria ignorância seja reconhecida, ou seja, precisamos identificar o que não sabemos, o que ainda não dominamos, e estar sempre atentos, de olhos abertos. Reconhecer nossa própria ignorância é fundamental para o processo formativo docente. Quando admitimos o que não sabemos, estamos abertos a outras informações e prontos para aprender com os outros.

Além disso, a consciência da nossa ignorância pode nos levar a buscar conhecimentos e habilidades que ainda não possuímos. Ao nos mantermos atentos e de olhos abertos, estamos dispostos a aprender com as experiências e conhecimentos e a desenvolver nossa compreensão do mundo. Isso é especialmente importante em um mundo em constante mudança, em que novas informações e tecnologias surgem a cada dia. Identificar a nossa própria ignorância é um

passo fundamental para o processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento pessoal e profissional docente; acreditamos que devemos estar sempre abertos a novas possibilidades e dispostos a aprender com os outros para continuarmos a crescer e evoluir como professores e como indivíduos.

5.5.3 Tematização: formação continuada do professor

No quadrante seguinte, a professora Ana Paula representou uma pessoa no centro e várias outras coloridinhas em volta. Para ela, trouxe a sensação de aproximação, relação não apenas profissional, e a aprendizagem de uma forma leve, mas responsável. Para a professora, esse desenho reflete a formação continuada do professor. Notamos que, historicamente, a formação continuada é marcada pela necessidade de o professor se atualizar ou manter aprendizados permanentes com o objetivo de passar para os alunos determinados conteúdos⁴¹. Essas marcas estão presentes na narrativa da docente e evidenciam a necessidade de formação constante, ou seja, um pensamento que ecoa em um profissional que sempre precisa se atualizar, sempre precisa se formar, trazendo a ideia de incompletude, um sujeito inacabado. Será que isso pode gerar no professor um sentimento de angústia, de vazio, ou talvez uma necessidade pessoal e profissional de sempre buscar preencher esse espaço e ampliar a visão de mundo, de si e do outro?

5.6 **Mandala da professora Bianca: memórias de vida e formação, ser mãe, mulher e professora**

Esta mandala carrega algumas memórias da vida da professora Bianca desde a sua tenra infância até os dias recentes. Ela começou a nos contar que representou algumas fases da sua trajetória; a primeira é marcada pela infância; ali representou o balanço e o chapéu da personagem Clara Luz e sua varinha, ela teve o prazer de encenar a personagem. O segundo momento é caracterizado pelo violão e seu encontro com a música, com o seu marido; os

⁴¹ Realizamos um levantamento sobre o campo da formação de professores e algumas marcas importantes para a nossa pesquisa no Capítulo 1.

lacinhos e paetês são seu lado materno e todo o amor, cuidado e carinho que sente pela Luísa, sua filha, e os impactos de ser mãe e professora, esposa e mulher. Vamos agora dedicar um tempo, olhar a mandala e com essa imagem refletir sobre alguns temas destacados nesses encontros.

Fotografia 8 - Mandala da professora Bianca



Fonte: Arquivo pessoal da professora Bianca.

5.6.1 Tematização: a importância da brincadeira na formação humana

O balanço desenhado pela professora na mandala representa a importância da brincadeira para a sua formação nos tempos de escola e nos dias atuais, traz para ela a sensação de liberdade

e seu lado criança. Era naquele espaço e naquele tempo que ela se deslocava para um lugar de brincadeira e de alegria. A professora contou que foi alfabetizada por sua mãe e quando chegou à escola já sabia ler e escrever, não tinha dificuldade com os conteúdos; a escola foi muito importante para aprender a lidar com a diferença, com o outro, ou seja, ampliou a sua visão e a visão de mundo que até então era marcada pelo seu ambiente familiar.

Quando a criança participa de alguma brincadeira, tem a possibilidade de aprender novas habilidades e fortalecer as que já possui de forma lúdica e muitas vezes prazerosa. Ou seja, brincar é importante para auxiliar a desenvolver habilidades cognitivas, motoras, sociais, emocionais e linguísticas, além de adquirir conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo. Ao brincar, a criança pode se sentir mais motivada e engajada no processo de aprendizagem, o que pode contribuir para uma educação prazerosa. Quando a criança brinca, ela é estimulada a movimentar-se e a explorar o ambiente ao seu redor, o que também é fundamental para o desenvolvimento motor e cognitivo. Através da brincadeira, a criança pode desenvolver sua coordenação motora fina e grossa, além de aprimorar suas habilidades perceptivas e espaciais. Além disso, ao brincar, a criança tem oportunidade de experimentar e testar suas próprias ideias, descobrindo novas formas de interagir com o mundo. Ela aprende a tomar decisões, a resolver problemas e a lidar com situações adversas, desenvolvendo assim habilidades cognitivas importantes, como a criatividade, a imaginação, a atenção e a memória.

A professora contou sobre a importância da brincadeira e do lúdico na sua formação, representou na mandala a sua primeira conquista na escola ao representar a personagem Clara Luz, uma fada que tinha ideias:

A fada que tinha ideias

Clara Luz era uma fada, de seus dez anos de idade, mais ou menos, que morava lá no céu com a senhora fada sua mãe. Viveriam muito bem se não fosse uma coisa: Clara Luz não queria aprender a fazer mágicas pelo livro das fadas. Queria inventar as suas próprias mágicas.

– Mas, minha filha... – dizia a fada mãe.

– Todas as fadas sempre aprenderam por esse livro. Por que só você não quer aprender?

– Não é preguiça, não, mamãe. É que não gosto do mundo parado.

– Mundo parado?

– É, quando alguém inventa alguma coisa, o mundo anda. Quando ninguém inventa nada, o mundo fica parado. Nunca reparou?

– Não...

– Pois repare só!

A fada mãe ia cuidar do seu serviço, muito preocupada. Ela morria de medo do dia em que a rainha das fadas descobrisse que Clara Luz nunca saíra da lição I do livro. A rainha era uma velha fada muito rabugenta. Felizmente vivia num palácio, do outro lado do céu. Clara Luz e a mãe moravam numa rua toda feita de estrelas, chamada Via Láctea. A casinha delas era de prata e tinha um jardim todo de flores prateadas.

- Minha filha, faça uma forcinha, passe ao menos para a lição II! – pedia a fada mãe, aflita.
- Não vale a pena, mamãe. A lição I já é tão enjoada que a II tem que ser duas vezes pior.
- Mas enjoada por quê?
- Ensina a fabricar tapete mágico.
- Pois então? Já pensou que maravilha saber fazer um tapete mágico?
- Não acho, não. Tudo quanto é fada só pensa em tapete mágico. Ninguém tem uma ideia⁴².

Será que na professora Bianca mora uma menina cheia de ideias? Uma menina que busca ir além, pesquisar e a buscar novos conhecimentos? Essa personagem marcou a sua história de vida e, para ela, representa uma conquista importante para a sua formação, que foi afetada por essa personagem, que não se contentou com o manual das fadas e quis pesquisar, ir além e não gostava do “mundo parado”.

5.6.2 Tematização: o professor é a pessoa

Notamos aí uma forte marca da professora Bianca que se entrelaça com os papéis de esposa e mãe, enredados nessa teia complexa que é ser docente. Antônio Nóvoa (2010) enfatiza a importância da pessoa do professor na prática docente e defende a ideia de que não é possível desvincular o professor da pessoa. Para o autor, a formação de professores deve ser vista como um processo integral, considerando não apenas as habilidades técnicas, mas também as dimensões pessoais, sociais e políticas da docência. Nesse sentido, é importante compreender como a formação de professores é conduzida e como os professores se percebem e se desenvolvem ao longo de suas trajetórias profissionais.

Como já discutimos, esse autor defende o uso de narrativas (auto)biográficas como forma de investigar e tornar visíveis as questões do campo da formação de professores. As narrativas permitem que os professores expressem suas experiências, perspectivas, valores e crenças em relação à prática docente, bem como suas trajetórias de formação e desenvolvimento profissional. Essas narrativas podem ser usadas para identificar pontos fortes e frágeis na formação de professores e para propor mudanças e reformas no sistema de formação. Para ele, a reforma da formação de professores deve ser conduzida a partir de dentro, ou seja, envolvendo os próprios professores na reflexão e na construção de outras práticas e metodologias. Esse

⁴² Fragmentos do conto *A fada que tinha ideias*, de Fernanda Lopes de Almeida (2019).

processo deve ser colaborativo e participativo, envolvendo os diferentes atores do sistema educacional e levando em consideração as necessidades e as demandas dos professores.

O encontro com a professora Bianca trouxe importante reflexão: em nenhum momento ela separou a sua história de vida pessoal da profissional; elas andam juntas, entrelaçadas; ao contar o que seriam os lacinhos e os paetês representados por ela na mandala, contou o seguinte: “significam a minha filha, compromisso com o trabalho e excesso, intensidade de trabalho”. Na gestação da Luísa ela teve que abdicar do excesso de trabalho para ter a sua filha; foi um momento necessário, de muita reflexão, crescimento pessoal e profissional. A professora lembrou que “Lutei pelo justo, pelo bom e pelo melhor do mundo”, fala de Olga Benário que caracteriza seu papel como mulher, mãe, professora e esposa.

Para concluir essa reflexão potente trazida pela professora, Bianca relatou o encontro com o seu companheiro, marido e amigo, que conheceu na faculdade, ou seja, em mais um entrelaçamento entre ser mãe, mulher, professora e esposa. A professora representou esse quadrante pelo violão e as letras das músicas, “por onde for, quero ser seu par” e “a noite vai ser boa, e tudo vai rolar”; essas memórias são marcadas pelo encontro com os amigos, por momentos de descontração, alegria, música e festas na faculdade. Um indício foi o show de 10 anos da Faculdade de Formação de Professores da Uerj, onde assistiu ao show do Danilo Caymmi e lá encontrou o seu par, o seu marido; a noite para ela foi muito boa, e sempre que escuta o trecho “a noite vai ser boa e tudo vai rolar” lembra da FFP, das rodas de violão que tinha com os seus amigos, do show e do encontro com o seu marido.

Evidenciamos fortemente a importância das dimensões pessoais e sociais na formação da professora. Bianca conta de como a sua formação atravessa a sua vida pessoal; fez grandes amigos na FFP, conheceu seu marido e companheiro e, com a chegada da sua filha, a sua prática docente cotidiana precisou ser revista; sim, notamos que o professor é a pessoa!

5.7 Mandala da professora Laís: minha escola, minha casa, minha família

Iremos agora dialogar com a mandala da professora Laís, fazer uma pausa, refletir com as imagens, cores e percorrer o universo da arte, que para nós é uma escolha potente de conversar com essas memórias, experiências consideradas formadoras pela docente.

Fotografia 9 - Mandala da professora Laís



Fonte: Arquivo pessoal da professora Laís.

5.7.1 Tematização: as relações familiares no contexto de formação

A professora inicia a sua narrativa evidenciando a importância da família para o seu contexto de formação, sua admiração, seu encantamento, seu compromisso e os ideais profissionais e pessoais.

Eu cresci no ambiente escolar, a minha casa era literalmente uma escola primária idealizada pela minha mãe. Desde cedo eu vislumbrei esse fascínio pela educação, à medida que eu crescia a escola da minha mãe também crescia e aí eu fui cada vez mais me encantando pela docência, eu tenho muito fortes a educação e essa questão de admiração e essa parte familiar também, a ponto de eu me tornar uma ajudante de professora e mais à frente eu me tornei professora dessa escola da minha mãe, eu tive o primeiro contato com a docência sem carteira assinada, mas com compromisso e idealizações (Professora Laís).

Dominincé (2010) evidencia a importância das relações familiares no contexto de formação; para o autor, a família é o primeiro lugar onde acontecem as mediações de socialização; os pais são objeto de memórias vivas e estabelecem uma relação particular que por muitas vezes mostra-se determinantes na orientação escolar e profissional. A professora Laís representa essa memória com a casa, os corações e as letras; para ela a casa representa o seu lar, ela cresceu nessa casa, nessa escola idealizada pela sua mãe; essa imagem traz o sentido de lar e de escola, de educação e família tão intenso que para ela é difícil separar. Essa casa é uma escola, mas ao mesmo tempo é o seu lar, e a professora relata esse duplo sentido presente fortemente nas suas memórias; ela em muitos momentos não fazia diferenciação entre casa e escola.

No quadrante seguinte da mandala desenhada pela professora, ela traz o símbolo da FFP e, em diálogo com essa tematização, notamos a grande influência da família na escolha profissional. Ela tem em sua base familiar parentes docentes, mãe, pai, tio, primos; a educação é fortemente marcada na sua trajetória de vida. A Faculdade de Formação de Professores representa para ela um lugar de formação; o próprio nome representa um lugar específico para formar docentes, ela queria tornar-se professora em um lugar destinado a isso.

E aí, como eu me encantei pela profissão de professora, de docente, ser docente também, eu escolhi a faculdade pelo que ela já expressava no próprio nome, Faculdade de Formação de Professores. Porque eu queria me tornar uma professora, e por isso o desenho que eu fiz foi o símbolo da FFP, e isso representa uma continuação do primeiro quadrante e, embora a gente estude essa questão de algumas escolhas de profissão por conta de alguma influência familiar ou algo do gênero, eu sinto que na verdade o que aconteceu comigo não foi nenhuma imposição e sim de fato uma admiração e um gosto, mas eu sei que teve, sim, essa influência, porque eu cresci nessa casa, eu cresci numa escola e aí, como eu admirava os meus pais sendo professores, eu achava lindo eles na mesa preenchendo o diário – e hoje em dia para mim é uma tortura ter que preencher diário, mas eu achava muito bonito isso e então eu queria isso para mim também (Professora Laís).

Em diálogo com Dominincé (2010) e a narrativa da professora, notamos que por muitas vezes os pais impõem uma direção escolar e/ou profissional, mas reconhecemos que foi pela admiração pelos pais, pelo convívio desde a infância com a escola e o seu encantamento por ela que a docente escolheu a sua profissão. Existe um processo constante entre a regulação dos acontecimentos e as influências sociais, culturais, familiar, mas concordamos com o autor que “não é o acontecimento em si que interessa: mas sim a importância que o sujeito lhe atribui na regulação do seu percurso de vida” (DOMININCÉ, 2010, p. 87).

Em outras palavras: mesmo com a influência familiar fortemente presente na trajetória da professora, ela reconhece que o seu desejo, a admiração e a importância dada a essas

vivências foram fundamentais para a sua escolha profissional; não foi a partir de uma obrigação e/ou uma imposição, mas sim por um encantamento; vemos ainda que sua identidade profissional foi sendo construída ao longo do seu percurso de vida. Laís, ao refletir sobre o desenho, narra o seu desejo de ser docente; a imagem representa um divisor de águas – a faculdade, o momento da graduação para ela é a concretude maior dos seus sonhos, ela queria muito ter o diploma de professora, e os brilhos na mandala simbolizam essa conquista, iluminaram essa etapa da sua vida.

5.7.2 Tematização: a paixão pela EJA

A professora narra a sua paixão e seu encantamento pela EJA; foi a partir desse encontro que ela se torna e/ou se reconhece como professora e pesquisadora. Ela representa esse quadrante da mandala por brilhos, uma estrela dourada onde está escrito EJA e em cada ponta da estrela a palavra EJA.

Esse quadrante para mim expressa uma das maiores paixões dentro da educação, a modalidade de ensino em que eu mais fiquei. Eu tive a oportunidade de passar por várias modalidades de ensino, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Regular, Ensino Médio, passei por creche, passei por vários âmbitos da Educação, mas foi na Educação de Jovens e Adultos que eu me encontrei, inclusive despertou a temática dos meus estudos como professora e pesquisadora. Eu sinto que na faculdade eu tive um pontapé inicial, aquele fascínio pela Educação, e quando eu comecei a pensar em ser não apenas uma professora ou só uma pesquisadora, mas uma professora pesquisadora, a temática e o assunto que mais me incentivou foi o da Educação de Jovens e Adultos, que mais despertou meu gosto. Isso aconteceu porque eu tive momentos muito lindos, muito marcantes como professora e como pessoa no encontro com esses alunos da EJA, momentos em que posso dizer que aprendi mais do que ensinei, o encontro com essas pessoas, com as experiências, com as vivências que carregam, eu passei a dar mais valor ao que eu tinha e passei a querer mais um ensino diferenciado. Porque percebi que o ensino da EJA vem do ensino regular de forma mascarada, sem considerar a diversidade do público da EJA. Eu entrei muito cedo na escola e sofri uma espécie de bullying pedagógico por querer fazer diferente, escutei de um professor que me marcou muito que eu queria dar pérolas aos porcos. Eu achei aquilo um absurdo, e isso me motivou a estudar mais e a ler mais, a tentar participar de fóruns, debates, congressos voltados para a Educação de Jovens e Adultos para que eu pudesse pelo menos começar a tentar fazer a diferença para aqueles alunos e valorizá-los e mostrar que é possível, sim, que é um campo maravilhoso, eles carregam experiências que extrapolam os muros da escola. Por isso que eu digo que a minha paixão é a EJA, que eu tive encontros maravilhosos com os meus alunos jovens e adultos (Professora Laís).

Falando em paixão, Day (2004) expressa essa realidade presente na educação, e a professora Laís é mais uma docente apaixonada pelo seu ofício. O que seria uma pessoa

apaixonada pelo ensino? “As pessoas apaixonadas são as que fazem diferença nas nossas vidas. Graças à intensidade das suas convicções e das suas ações, são elas que estabelecem uma ligação com o sentido de valor que se encontra dentro (e para além) de nós próprios” (DAY, 2004, p. 65).

Um aluno identifica um professor apaixonado, entusiasmado e animado pela educação, e essa relação entre mestre e aprendiz torna-se prazerosa; isso é fundamental para a aprendizagem. Essa relação de confiança, empatia, compromisso, ética e respeito pela formação humana é essencial nessa práxis tão complexa que é ensinar e aprender. A professora reconhece os conhecimentos cotidianos dos seus alunos, que para ela “extrapolam os muros da escola” e essa ponte, diálogo entre o saber cotidiano e o saber escolar é extremamente importante para ampliar horizontes, visão de mundo, de si do outro nessa rede coletiva social na qual vivemos. Apostamos e defendemos uma educação que dialogue com as sensibilidades, que nos afete, que respeite as diferenças, escute sensivelmente todos os atores envolvidos e dialogue apaixonadamente.

5.7.3 Tematização: ciclo de vida pessoal e profissional, não linearidade

No último quadrante, a professora trouxe várias linhas de diferentes cores, diferentes formatos, que para ela representam a não linearidade na docência, a continuidade de um sonho que desde a sua infância desejou: ser professora. O sentimento emergido é o de admiração, e esse contato com a arte com mandalas favoreceu essa reflexão do campo do sensível ao narrar a sua mandala. Laís representa no centro uma mão irradiando uma luz que, para ela, trouxe o sentimento de identidade e remete à noção de ciclo profissional, não linear, que ao mesmo tempo conecta o primeiro e o último quadrante.

Considerando essa forte reflexão narrada pela docente, notamos um movimento de construção da própria vida, marcas importantes que mostram indícios formativos e que marcaram a vida de Laís. Huberman (1992) trata o desenvolvimento profissional como um processo, e não uma série de acontecimentos. “Para alguns, esses processos parecem lineares, mas para outros há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (HUBERMAN, 1992, p. 38).

O desenvolvimento profissional é um processo contínuo e complexo, que envolve diversos elementos e não se resume a uma série linear de eventos. Cada indivíduo possui sua

própria trajetória profissional, influenciada por uma variedade de fatores, como experiências anteriores, oportunidades disponíveis, habilidades e interesses pessoais, além de fatores externos, como mudanças no mercado de trabalho e na economia. A jornada de cada pessoa é única, e é natural que haja momentos de desafio e incerteza. O desenvolvimento profissional docente é realmente uma trajetória complexa e não linear, com relações sociais e econômicas em um contexto complexo. É importante abordar essa questão em uma perspectiva histórica e crítica, levando em consideração a compreensão do espaço-tempo e a análise das diferentes fases da carreira docente. O desenvolvimento profissional docente é uma trajetória complexa e multifacetada. Sofre a ação de uma série de fatores, incluindo as relações sociais e econômicas presentes em um contexto específico. Para abordar essa questão de maneira adequada, é importante considerar uma perspectiva histórica e crítica, levando em consideração a compreensão do espaço-tempo e a análise das diferentes fases da carreira docente.

Quando analisamos a trajetória profissional dos professores ao longo do tempo, podemos identificar mudanças significativas nas demandas e expectativas colocadas sobre eles. Além disso, o contexto social e econômico em que os professores trabalham desempenha papel importante no seu desenvolvimento profissional. Questões como desigualdade socioeconômica, acesso a recursos educacionais, infraestrutura das escolas e condições de trabalho afetam diretamente a prática docente e a forma como os professores são capazes de se desenvolver profissionalmente.

Destacamos que esse movimento, caracterizado pela professora como “não linear”, ao mesmo tempo conecta com o primeiro quadrante e dialoga com os sentimentos emergidos. Percebemos que a admiração aparece no primeiro quadrante, quando a docente se recorda dos seus pais, e no último. Essas linhas podem nos remeter também a um movimento que ainda não tem forma, assim como água que flui e atravessa o mundo devido à sua maleabilidade. Notamos na narrativa da professora uma paixão pelo ensino, uma busca constante de aprendizagem com as suas experiências. Indícios de vivências, outras possibilidades, abertura para um universo de experiências que estão a surgir.

5.8 Mandala da professora Elienae: valores que levo da escola em que estudei e aprendi a ser professora

Vamos agora dialogar com as experiências da professora Elienae, que nos contou a sua trajetória de vida como aluna e professora. Ela narrou na mandala experiências com a praia, com a feira cultural, com o passeio à Floresta da Tijuca e com a coordenação de um colégio no qual atuou.

Fotografia 10 - Mandala da professora Elienae



Fonte: Arquivo pessoal da professora Elienae.

No nosso encontro, realizado no dia 26 de agosto de 2020, a docente contou o seguinte sobre a escola em que estudou e foi professora:

Na verdade, a escola em que eu estudei desde o 2º ano, na verdade eu ia fazer o 1º ano, só que, como eu já estava alfabetizada em casa, aí eu pulei o meu 1º ano, na

verdade o que equivale ao 2º ano de hoje. Eu estudei ali até o Ensino Médio e foi ali que eu comecei a trabalhar, nesse colégio; onde eu tive a minha vida escolar foi também onde eu iniciei o processo de toda a minha vida profissional. Depois eu passei para a rede pública, aí fiquei trabalhando nesse colégio, que era de rede privada, e na rede pública; então tem muitas coisas que eu coloquei aqui que eu vivi enquanto aluna e vivi enquanto professora porque fazia parte da filosofia do colégio essa questão de sempre trabalhar fora dos muros da escola, sempre teve essa proposta que as dirigentes eram muito ligadas a essa questão ambiental. Eu acredito até que foi uma das coisas que me fez escolher Biologia, o colégio influenciou bastante (Professora Elienae).

A experiência narrada pela docente nos remete à reflexão sobre a importância de uma formação para a vida que respeita a sustentabilidade, os seres humanos, de modo que possamos nos sentir parte da natureza e pertencentes a ela.

5.8.1 Tematização: ecoformação e o respeito à natureza

Evidenciamos na fala da docente uma formação preocupada com questões ambientais, com a natureza, e uma educação “fora dos muros da escola”. A ecoformação busca promover uma educação solidária, em compromisso com o planeta e com todos os seus habitantes, reconhece a complexidade humana e um pensamento que distingue e une (MORIN, 2010). Elienae narrou a importância de uma educação que respeite a natureza, uma educação que trate de uma formação para a vida como possibilidade de relacionar-se com as dimensões humanas. Além disso, a ecoformação busca incentivar o compromisso com o planeta e com todos os seus habitantes, reconhecendo que as ações humanas afetam não apenas o meio ambiente, mas também a saúde e o bem-estar das comunidades e dos seres vivos que habitam o planeta. Entendemos também que a ecoformação pode ser vista como uma abordagem holística da Educação, que integra os aspectos ambientais, sociais e econômicos em uma perspectiva de sustentabilidade.

Pineau (2015) destaca a importância da Educação Ambiental como elemento fundamental para o desenvolvimento da ecoformação, uma Educação Ambiental que objetive sensibilizar e conscientizar as pessoas sobre a importância da preservação do meio ambiente e da necessidade de adotar práticas sustentáveis. O processo ecoformativo implica uma aprendizagem que envolve a sensibilidade e a compreensão da relação entre os seres humanos e o ambiente natural e social. Isso significa que os estudos e práticas relacionados à

ecoformação exigem uma abordagem mais holística e integrada, que leve em conta não apenas a dimensão ambiental, mas também a dimensão social e cultural.

Dessa forma, a ecoformação busca promover uma educação que permita aos indivíduos desenvolver uma conexão mais profunda com a natureza, de modo a reconhecer nossa interdependência e interconexão com todos os elementos que compõem o planeta. Isso implica uma mudança de perspectiva, na qual deixamos de nos ver como seres separados e dominantes em relação à natureza, e passamos a nos reconhecer como parte constitutiva dela.

A professora narra as experiências relacionadas ao quadrante da mandala em que desenhou a praia, localizado na parte esquerda superior.

Essa parte aqui eu fiz assim para representar como se fosse uma praia, o primeiro passeio de que eu participei, da escola. Então, quando aluna, fui para o Jardim Botânico, só que no retorno passei pela orla e a gente parou na praia. Imagina uma criança de nove anos na praia... foi aquela coisa, foi um passeio que marcou muito os meus nove anos (Professora Elienae).

O relato possibilitou indagar qual a representação da praia para a professora, que verbalizou:

Eu gosto muito do mar, desde criança meus pais sempre me levaram à praia; eu morava em Campo Grande, mas, assim, quase todo final de semana que tinha sol a gente ia para o Recreio, que era mais próximo de Campo Grande, então Barra de Guaratiba. Eu sempre fui muito ligada à praia, em minha pré-adolescência minha mãe alugava casa em Cabo Frio, então eu tenho essa ligação muito forte com a praia, e isso desde pequena. Essa questão dos passeios foi algo que me marcou muito porque era um local de que eu gostava, então para mim era totalmente lazer aquela coisa de família. Sempre que os passeios da escola eram do lado da Zona Sul ou então aqui para o lado da Barra, sempre parava na praia, então isso me marcou muito e depois eu, enquanto professora, sempre procurei fazer isso. Eu fazia uma aula passeio toda planejada com atividade, mas no final eu pedia para que eles escolhessem um local que era para relaxar, para brincar, para curtir. Eu vi nisso um aspecto positivo como aluna, então acabei levando isso para minha prática, e o colégio favorecia essa questão porque eles também tinham essa prática. Eu trabalhei sempre até o colégio fechar, eles sempre tinham essa questão de o aluno querer ficar dentro da escola, de o aluno não querer ir embora, tinha essa característica de planejar o divertimento sempre dentro da escola (Professora Elienae).

A narrativa da professora potencializa a importância de uma educação prazerosa, em que o divertimento e o encontro com a natureza se fazem presentes. No Brasil temos uma grande influência da Pedagogia de Paulo Freire (1999) e de Gadotti (2000) com a Pedagogia da Terra, de Morin, Motta e Ciurana (2003a), com o conceito de educar para a era planetária; todas essas concepções levam em conta a importância das missões educacionais desta era.

Freire (1999) defende que a educação deve ser uma prática libertadora, que ajuda as pessoas a compreender sua realidade e a transformá-la de forma consciente. Nesse sentido, ele via a Ecopedagogia como uma ferramenta importante para conscientizar as pessoas sobre os desafios ambientais e para mobilizá-las em prol de um mundo mais justo e sustentável,

ênfatizando a importância da formação de sujeitos críticos e conscientes de sua responsabilidade em relação ao meio ambiente.

A Pedagogia da Terra, de Gadotti (2000), propõe uma Educação que valorize as culturas locais e promova a sustentabilidade, ao passo que Morin, Motta e Ciurana (2003a), quando falam em “educar para a era planetária”, destacam a necessidade de uma visão complexa da Educação, que leve em conta as interconexões entre os seres humanos e a natureza e que promova a formação de cidadãos globais comprometidos com a preservação do planeta.

Entendemos que as missões educacionais desta era passam pela conscientização e pela mobilização das pessoas em relação aos desafios ambientais, pela valorização das culturas locais e da diversidade e pela formação de sujeitos críticos e conscientes de sua responsabilidade em relação ao meio ambiente, à sociedade como um todo que respeite a diversidade e/ou pluralidade social, cultura, religiosa e que dialogue de forma amorosa com as diferenças.

No quadrante superior direito da mandala, a professora expressou a feira cultural, que, segundo seu relato, era

essa festa da primavera; a gente fazia essa questão cultural também e trabalhávamos a inter e a transdisciplinaridade. Era escolhido um tema central e depois as disciplinas eram trabalhadas juntas, eles faziam de tudo: não só dança, mas também maquete de experiências (Professora Elienae).

Entendemos que a formação transdisciplinar atravessa a tríade ecoformativa (formação planetária), autoformativa (formação de si) e heteroformativa (formação com o outro) (QUINTANILHA, 2017). Na autoformação, o indivíduo assume o controle e a responsabilidade por sua formação, tornando-se ativo no processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Isso significa que ele se torna tanto o sujeito quanto o objeto da formação. Como sujeito, o indivíduo é responsável por buscar e selecionar as informações e experiências que serão úteis para o seu desenvolvimento pessoal. Como objeto da formação, o indivíduo deve ser capaz de se autoavaliar e identificar seus pontos fortes e fracos, a fim de planejar e realizar ações que o ajudem a superar desafios e alcançar seus objetivos. Isso requer uma postura crítica e reflexiva em relação a si mesmo, bem como refletir e ressignificar suas experiências formativas. Outrossim, a autoformação implica uma dupla apropriação do poder de formação, em que o indivíduo se torna tanto o agente quanto o objeto da sua formação. Esse processo pode levar à construção de uma identidade mais autônoma e crítica, capaz de lidar com as demandas e desafios da vida, de forma mais leve, ética e responsável com o outro e com a natureza.

Na heteroformação, compreendemos que a formação de um indivíduo não ocorre apenas de forma isolada, é influenciada significativamente pelas relações que ele estabelece com outras pessoas. Nesse sentido, a heteroformação se refere à aprendizagem que ocorre por meio das relações com os outros, na interação e no diálogo com outras pessoas. O professor não apenas transmite conhecimentos e habilidades, mas também aprende com seus alunos em uma relação dialógica constante entre ensinar e aprender.

Isso significa que, para além dos aspectos cognitivos da aprendizagem, a heteroformação também envolve aspectos emocionais, afetivos e sociais. Esse processo de formação é permeado por emoções, sentimentos, valores e crenças que são compartilhados e construídos coletivamente. Os indivíduos envolvidos neste movimento estão em constante interação, comunicando-se, compartilhando experiências, debatendo ideias e questionando concepções de si, do outro e do mundo. Ou seja, a heteroformação pode ser considerada uma forma de aprendizagem que faz apelo à consciência e às emoções, em que mestre e aluno se relacionam em um processo mútuo de construção do conhecimento e desenvolvimento pessoal. Esse tipo de formação pode ser especialmente importante para a construção de habilidades sociais, competências emocionais e aquisição de valores éticos e morais, fundamentais para a convivência em sociedade.

Continuando com o tema ecoformativo, compreendemos que a professora expressa mais uma vez na sua mandala uma experiência ao visitar a Floresta da Tijuca. Esse foi o primeiro passeio que ela fez com os seus alunos e trouxe para ela um sentimento saudosos ao narrar a experiência. Segundo a docente, a aula foi uma proposta interdisciplinar, e houve uma ligação muito forte com a natureza. Segundo ela, o primeiro colégio em que trabalhou tinha um horto florestal, e a cor do colégio era verde e branco; a professora nos contou também que essa ligação com a natureza ela herdou do seu pai e da sua avó materna; destacou ainda como a escola em que foi aluna e foi professora revelou-se importante para a construção desse processo de respeito à natureza.

Por último, a professora expressou na mandala a sua experiência como coordenadora pedagógica e refletiu como a ligação com a natureza foi e é importante para a sua formação. Para ela, as decisões dessa escola eram democráticas, era um local agradável de trabalhar; ali existia uma relação próxima das famílias dos alunos.

Percebemos que é possível criar espaços amorosos, acolhedores, divertidos, prazerosos em prol de uma educação voltada para o conhecimento de si, do outro e do mundo.

5.9 Mandala da professora Flaviane: uma andorinha só não faz verão

Agora iremos dialogar com as experiências formadoras da professora Flaviane, que desenhou no primeiro quadrante à esquerda da sua mandala uma nota musical, embaixo a boneca Berenice, no lado direito em cima a Faculdade de Formação de Professores e, por último, um céu azul, avião e Universidade Federal da Bahia (UFBA). Vamos agora entrar em um tempo/espço outro em busca de tecer reflexões com o campo da formação de professores.

Fotografia 11 - Mandala da professora Flaviane



Fonte: Arquivo pessoal da professora Flaviane.

Ao refletir sobre o quadrante da mandala que contém uma nota musical, a professora narra o seguinte:

Eu passei doze anos da minha vida dentro da mesma escola, desde o jardim de infância até a oitava série, atual nono ano. Não tem como falar de memórias sem revisitar esse lugar que fez tanto sentido e faz ainda na minha vida, enquanto professora e enquanto estudante de Mestrado da UERJ; essa escola, eu a caracterizo, não só eu, ela é caracterizada como uma escola de bairro, uma escola pequena. Apesar de pequena e de bairro, ela me possibilitou sonhar, ir além do que talvez até eu mesma pudesse imaginar ou do que muitas pessoas da família poderiam imaginar. Eu acredito que foi um direito garantido que eu tive, mas eu também tive a oportunidade, eu aproveitei. Me recordei também do professor, do mestre Macuco, que não está mais entre nós. Eu comecei tocando prato na banda, prato qualquer um sabe tocar e eu fiquei olhando para um instrumento pesado, que era a lira, ou então a escaleta, e eu me apaixonei pela lira. E aí eu coloquei na minha cabeça que eu ia aprender a tocar lira, e o professor Macuco depois falou, me elogiou e disse “poxa que bom você correu atrás, você aproveitou e tal”. Então eu me recordo da música do Ayrton Senna, Tema da Vitória. Não deixa de ser uma vitória, a nossa vida diária, a cada dia é uma vitória (Professora Flaviane).

5.9.1 Tematização: comprometimento formativo

Essa narrativa recorda uma importante época formativa para a professora: seu tempo na escola, seu encontro com música e sua dedicação e comprometimento com a música. Day (2004) destaca a importância do professor apaixonado, sua relação com o seu cuidado, da sua compreensão e das identidades emocionais relacionando-os com o comprometimento. O autor evidencia algumas características gerais acerca de comprometimento, entusiasmo, cuidado, crença em um ideal (sentido de visão), trabalho árduo, sentido de justiça e consciência de se preocupar com o seu desenvolvimento contínuo.

Notamos na fala da professora a preocupação em conquistar novas habilidades e/ou aprendizagens, “correr atrás” em busca de crescimento pessoal, aprender um novo instrumento, ir além até do que ela e sua família acreditavam que poderia. Sonhar, trabalhar arduamente e conquistar outros conhecimentos, reconhecer vitórias cotidianas, mas também grandes vitórias.

Quando perguntamos à professora qual é o sentimento, a sensação, a intuição e a ideia ao olhar para a nota musical representada na mandala, a professora respondeu:

Sinto alegria, porque a banda representava muita alegria, era um momento que a gente encontrava e via ali uma oportunidade de crescer, de sair dali, de aprender coisas novas, não ficar só naquele conteúdo do Português, da Matemática. A gente tinha algo além, extraclasse. Alegria, felicidade e orgulho em aprender a tocar um instrumento e realizador também (Professora Flaviane).

A alegria, a felicidade e o orgulho são sentimentos despertados na realização de aprender algo novo e significativo. Day (2004) reflete sobre a importância de alunos e professores serem

apaixonados pelo que ensinam e pelo que aprendem, de terem propósitos, comprometimento em ensinar de maneira criativa, que vá além das competências técnicas, reconhecendo que o ensino-aprendizagem é um trabalho que envolve tanto as emoções como o cognitivo.

O próximo quadrante é representado pela boneca Berenice; a professora contou:

A boneca Berenice era para ensinar a letra B para uma turma de crianças de três, quatro e cinco anos a quem eu tinha que ensinar; apesar de a escola ter uma educação diferenciada, a gente tinha que dar conta do alfabeto, mas de que maneira a gente daria conta? Essa era a questão, e eu tinha autonomia para fazer diferente. Então nós construímos o nosso alfabeto, as crianças desenhavam de acordo com as letras que eram apresentadas. A gente fazia várias coisas diferentes. Diferente não inventando a roda, mas fazendo algo que chamasse a atenção deles, e a boneca Berenice foi uma dessas atividades; na minha visão hoje, refletindo sobre essa prática pedagógica, eu considero um acerto, eu faria de novo, melhoraria e não me arrependo de ter feito, foi uma descoberta (Professora Flaviane).

5.9.2 Tematização: prática pedagógica

Notamos na narrativa da professora uma prática criativa que dialoga com a realidade dos alunos, que integra o conhecimento, não separa nem isola (MORIN, 2000). Para fomentar práticas criativas e transdisciplinar, é fundamental que os professores dialoguem com a imaginação, busquem explorar as disciplinas e ir além delas. A sua formação não deve se limitar apenas à transmissão de conhecimentos, mas conversar com um processo de ensino-aprendizagem integrado. Além do mais, os professores precisam ser incentivados a explorar outras formas de construção de conhecimento, utilizando métodos ativos e criativos, que estimulem a curiosidade, a pesquisa e a descoberta dos alunos.

A formação do professor voltado para práticas transdisciplinares deve incluir, além dos conteúdos específicos da sua área de atuação, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a empatia, a comunicação, a liderança e a resolução de conflitos, por exemplo. É fundamental que compreenda a importância da educação afetiva e da formação integral do aluno, que contemple as dimensões físicas, emocionais, sociais, políticas e espirituais. Compreendemos que essa formação deve estar alinhada aos princípios da escola criativa e transdisciplinar, que busca construir um ambiente de aprendizagem integrado e significativo, em que a pesquisa e a descoberta são estimuladas e a formação integral do aluno é priorizada. A professora narrou que não se arrepende da prática realizada, respeitou o currículo escolar, mas foi além de forma criativa e significativa para ela e para os alunos.

5.9.3 Tematização: professora pesquisadora

No quadrante seguinte, a professora Flaviane desenhou na mandala a Faculdade de Formação de Professores, que, para ela, representa uma importante conquista pessoal e profissional, um lugar formativo importante na sua construção de professora, um sonho distante, mas que se tornou possível. A docente falou da importância do grupo de pesquisa Grupesq - Formação de Professores, Processos e Práticas Educativas, no qual o acolhimento dos colegas e o incentivo que recebeu da professora Helena, que para ela é uma incentivadora de sonhos, citou o livro de Manoel de Barros *Retrato do artista quando coisa*.

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas⁴³.

Renovar, resignificar, pesquisar são palavras que ecoam na narrativa da professora Flaviane, uma incompletude que anseia por renovação, aquisição de outras habilidades e que precisa ser Outros.

Em diálogo com Nóvoa (2019)⁴⁴, a formação docente é um processo contínuo que se estende ao longo de toda a carreira do professor, e envolve estes três momentos: a formação inicial, a indução profissional e a formação continuada.

A formação inicial formal ocorre na universidade; é o momento em que o futuro professor adquire as bases teóricas e metodológicas da sua área de atuação, bem como conhecimentos pedagógicos e didáticos para a prática em sala de aula.

A indução profissional ocorre nos primeiros anos de prática docente, quando o professor iniciante enfrenta desafios práticos e precisa adaptar o seu conhecimento teórico às exigências da sala de aula. Nesse momento, a mentoria de um professor mais experiente pode ser muito importante para apoiar o iniciante e ajudá-lo a enfrentar esses desafios.

⁴³ Poema publicado em: BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

⁴⁴ NÓVOA, A. **Formação continuada de professores - palestras, seminários?** Isso serve pouco. 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/32iSjtR>>. Acesso em: 26 abr>. 2023.

Notamos a importância de grupos de pesquisas como lugar de acolhimento e *mentoring* com mais experiência para auxiliar o professor e, quem sabe, ser um “incentivador de sonhos”. Como disse a professora Flaviane “uma andorinha só não faz verão”; entendemos que é necessário participar de grupos formativos que discutem, que revisitem a sua prática formativa, ressignifiquem-na e identifiquem suas experiências formadoras; no nosso caso, com o auxílio da arte, na busca de acessar de forma sensível as vivências que nos constituem como pessoas e docentes.

Outrossim, em uma visão freiriana⁴⁵, quando nos distanciamos do mundo e o observamos de uma perspectiva crítica somos capazes de compreender melhor a realidade objetivada e refletir sobre ela. Essa reflexão nos permite agir de forma mais consciente e intencional, em vez de simplesmente reagir às circunstâncias que nos cercam. Se desejamos uma escolha mais humana, fraterna, dialógica, que acolha as diferenças, o primeiro passo é a consciência crítica e reflexiva; o segundo é a ação.

5.10 Mandala da professora Helena: inventividade e renovação sempre foram tônicas na minha vida

Vamos agora dialogar com as experiências da Helena, professora e orientadora, mentora (NÓVOA, 2019) de vários docentes pesquisadores. Na entrevista realizada no dia 26 de agosto de 2020, ao descrever como se vê em relação ao seu trabalho, ela afirmou:

Como eu me vejo em relação ao meu trabalho é como um farol. A ideia de eu me ver como um farol no meu trabalho que ajuda os outros não é à toa que eu digo isso nas dissertações, nas teses dos meus orientandos, eu digo: não atrapalhei, todo mundo fez sem eu atrapalhar, que fecha com aquela ideia da orientadora que eu quero ser, que eu sou. Então, assim, com relação ao trabalho eu sou um farol, me vejo isso mesmo, que se preocupa em ajudar os outros e é isto que o farol faz: ele vai iluminando e ele vai iluminando quem quer ser iluminado. Então ele está lá parado, desempenhando essa função de ajudar os outros. Então, assim, o que me define hoje profissionalmente é isso, sou um farol (Professora Helena).

O farol tem sido uma importante ferramenta para a navegação humana desde os tempos antigos, permitindo que marinheiros e comerciantes navegassem com mais segurança em mares desconhecidos. Na história da humanidade, o farol auxiliou no desenvolvimento do comércio

⁴⁵ Referência ao livro FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2008.

global, permitindo que as nações expandissem seus impérios e explorassem novas terras. Além do mais, o farol exerceu papel importante em momentos de guerra e conflito, fornecendo orientação para navios militares e ajudando a proteger as costas de invasores. O farol também tem importância simbólica na cultura e na literatura. É frequentemente usado como metáfora para orientação, iluminação e sabedoria, representando esperança e segurança em tempos difíceis.

Hoje em dia, embora a tecnologia moderna tenha reduzido a necessidade de faróis, eles ainda são considerados um marco importante e uma parte valiosa da herança cultural e arquitetônica de muitas comunidades costeiras em todo o mundo.

Existem muitos faróis importantes ao longo da história da humanidade. Estes são alguns exemplos:

- Farol de Alexandria – Localizado na cidade de Alexandria, no Egito, esse farol foi construído em torno do ano 280 a.C. e considerado uma das sete maravilhas do mundo antigo. Tinha cerca de 135 metros de altura e usava fogo para iluminar o caminho dos navios.
- Farol de Dover – Situado nas falésias de Dover, na Inglaterra, esse farol foi construído em 1806; é considerado um dos mais importantes da história da navegação marítima. Ele ajudou a proteger os navios de invasores durante a Segunda Guerra Mundial.
- Farol de Galle – Localizado no Sri Lanka, esse farol foi construído pelos holandeses em 1663; é um dos faróis mais antigos ainda em operação no mundo.
- Farol de Navesink – Localizado em Highlands, Nova Jersey, nos Estados Unidos, esse farol foi construído em 1828; é o farol mais antigo em operação contínua nos Estados Unidos.
- Farol de Hook Head – Situado no condado de Wexford, na Irlanda, esse farol foi construído no século XIII e é um dos faróis mais antigos ainda em operação na Europa.
- Farol da Torre de Hércules – Situado na cidade de A Corunha, na Espanha, esse farol foi construído pelos romanos no século 2 d.C.; é considerado o farol mais antigo em operação contínua no mundo.

Esses são apenas alguns exemplos de faróis importantes da história da humanidade. Há muitos outros notáveis em todo o mundo, faróis que desempenharam papel fundamental na navegação marítima e na proteção das costas.

Figura 6 - Faróis importantes na história



Fonte: Google imagens.

Na mitologia grega, Hércules era um herói conhecido por suas façanhas e sua força sobre-humana. Segundo a lenda, ele teria erguido duas colunas, uma em cada extremidade do Estreito de Gibraltar, para separar o Oceano Atlântico do Mar Mediterrâneo. Essas colunas ficaram conhecidas como As Colunas de Hércules.

Acredita-se que o Farol da Torre de Hércules tenha sido construído pelos romanos no século I; era usado para guiar navios durante a noite. Ele ganhou esse nome em homenagem a Hércules, e muitos acreditavam que as colunas mencionadas na mitologia eram, na verdade, uma referência a essa torre. As Colunas de Hércules são uma expressão que se refere às duas grandes montanhas que ficam nos extremos ocidentais do Mar Mediterrâneo: o Monte Abyla (também conhecido como Monte Hércules), no lado sul, em Ceuta (território espanhol no norte de África), e o Monte Calpe (também conhecido como Rocha de Gibraltar), no lado norte, em Gibraltar (território britânico no sul da Espanha).

Segundo a mitologia grega, Hércules colocou essas colunas para marcar o fim do mundo conhecido na época e impedir que os monstros do oceano saíssem. A expressão “Além das Colunas de Hércules” foi usada pelos antigos gregos e romanos para se referir a territórios desconhecidos além do Mediterrâneo. Hércules (também conhecido como Heracles na mitologia grega), foi um herói da mitologia grega que realizou várias tarefas difíceis ou trabalhos (conhecidos como “Os doze trabalhos de Hércules”) como parte de sua busca por redenção.

Figura 7 - *Hercules and the Hydra (Ercole e l'Idra)*



Fonte: Antonio Pollaiuolo, Têmpera sobre madeira, (circa 1475).
Galleria degli Uffizi, em Florença (Itália). Dimensões da obra: 17 x 12cm.

Hércules era filho de Zeus e de uma mortal, chamada Alcmena. Possuía força excepcional desde a infância e, quando adulto, sua ira o levou a matar sua esposa e os filhos. Arrependido e buscando purificar-se, Hércules realizou as doze tarefas como penitência, enfrentando desafios como a captura do Leão de Nemeia, a limpeza dos estábulos do Rei Augias e a captura do cão de três cabeças, Cérbero.

É a Héracles, filho de Zeus, que vou cantar, ele que é de longe o maior dentre os que habitam a Terra. Aquele a quem Alcmena, na Tebas de belos coros, deu à luz, após unir-se ao Crônida de sombrias nuvens. Errou e sofreu, primeiro, sobre a terra e no mar imensos; em seguida triunfou, graças à sua bravura, e, sozinho, executou tarefas audaciosas e inimitáveis. Agora, habita feliz a bela mansão do Olimpo nevoso e tem por esposa a Hebe de lindos tornozelos (BRANDÃO, 2012, p. 91).

Esse herói grego errou, sofreu, mas persistiu e seguiu em frente, conseguindo triunfar, ser exemplo, guia para outros heróis e para nós, humanos. Para a execução de seus doze trabalhos, foi preciso tempo, cautela, astúcia, sabedoria, força e muita persistência. Essas não seriam algumas das qualidades do professor no seu ofício?

Agora, em outro tempo/espço, vamos nos dedicar ao diálogo com esta imagem.

Fotografia 12 - Mandala da professora Helena



Fonte: Arquivo pessoal da professora Helena.

]

5.10.1 Tematização: identidade pessoal e profissional

Quando perguntada sobre o que a mandala representa para ela, quais sentimentos, sensações, ideias, intuições emergiriam com o trabalho com a mandala, a professora Helena nos disse:

A sensação que eu tive enquanto estava fazendo a mandala sou eu. Aí eu vou explicar o porquê no geral. Primeiro, eu sei que eu não consigo me ater aos limites do círculo da mandala. Então, antes de fazer a mandala eu já juntei duas cartolinas retangulares, coleí atrás de modo que eu tivesse mais espaço do que o círculo da mandala. E isso eu acho que diz bastante de mim. Eu não me restrinjo aos limites postos externamente, então eu acho que é um processo bacana de amadurecimento e de encontro comigo mesma, que eu sei reconhecer limites, mas me dou ao direito de extrapolá-los quando é possível, quando é preciso. Então isso é uma coisa que a mandala me devolveu de mim (Professora Helena).

Diversos autores tratam da temática da identidade (CIAMPA, 2001; DUBAR, 2006; GARCIA; HYPOLITO; PIMENTA, 1999; TARDIF, 2002). Entretanto, nossa questão principal

é o que o trabalho com a mandala pode nos provocar de reflexão, ao dialogar com pensamento, sentimento, sensação, intuição, ou seja, o sensível.

A professora Helena notou uma devolutiva da mandala ao olhar novamente para ela, a docente se viu nessa arte expressa. A representação pode ser uma ferramenta interessante para traçar marcas identitárias, histórias, memórias e experiências formadoras. Esses fragmentos são partes de nós e indícios do professor e da pessoa. Será que uma professora que reconhece que se dá o direito de extrapolar os limites quando é possível, quando é preciso também incentiva essa prática nos seus alunos? Muitas reflexões são possíveis ao dialogar com a arte; para nós, neste momento, cabe pensar nas experiências formadoras docentes e contribuições para a formação de professores.

Revisitando a literatura, Tardif (2002) sugere que devemos ver o professor não apenas como alguém que transmite conhecimentos, mas como um ator competente e ativo, que enfrenta desafios complexos em sua prática diária e que precisa mobilizar uma diversidade de saberes para solucionar esses desafios. Esses saberes não são apenas técnicos ou científicos; também incluem saberes práticos, experiências pessoais e valores éticos. A reflexão crítica sobre esses saberes e sua aplicação na prática educativa permite que o professor se torne um profissional mais consciente, reflexivo e capaz de articular sua prática com contextos múltiplos. Nota-se a importância da formação continuada e do diálogo entre os professores para que possam compartilhar suas experiências e seus saberes, bem como aprender uns com os outros. O intuito é desenvolver uma prática educativa colaborativa, crítica e engajada com os desafios sociais e culturais da contemporaneidade.

Entendemos que essa construção identitária é fluida e muda ao longo da vida; nos tempos recentes a docente narrou que reconhecer que extrapolar os limites é um processo bacana de amadurecimento, mas será que foi sempre assim? Huberman (1992) entende que os professores passam por ciclos profissionais: a entrada na carreira, a fase de estabilização, a fase de diversificação, a fase de distância afetiva ou serenidade e, por fim, a fase do desinvestimento. Será que todo docente no final da sua carreira está desinvestido? Vamos continuar o diálogo com a professora Helena, uma docente no final de sua carreira, e responder a essa pergunta.

Aqui estão presentes, nessa mandala, coisas que são valores para mim: o trabalho, a família, o tempo e o ser mulher. Esses temas estão presentes, mas, é claro, misturados a outros. Quando eu voltei à mandala eu me vi e vi as minhas importâncias, as coisas que são importantes para mim neste momento. No primeiro quadrante eu vejo a escada, uma ideia de ascensão. Claro que uma escada sobe e desce, mas a minha está subindo (Professora Helena).

Historicamente nota-se o processo do amadurecimento, envelhecimento como um processo de desinvestimento, morte e isso implica a ideia coletiva de um professor ao final de sua carreira estar desinvestido, como observamos em Huberman (1992). A docente narrou que a sua escada está subindo, ascendendo, assim como os valores que considera importante, entre eles o trabalho. Ou seja, notamos que o ofício docente é importante para Helena e ela se reconhece ascendendo, subindo, contrapondo a ideia do professor desinvestido ao final da sua carreira.

No arquétipo do senex (SANTARÉM, 2008), representado pelo velho na sua polaridade negativa no campo do trabalho, não há espaço para o pensamento criativo, não há abertura para a discussão de ideias novas. O que predomina é o poder, através de padrões preestabelecidos, ou seja, em ambientes laborais há uma consciência que favorece a alienação, impede o desenvolvimento crítico, a reflexão. Em consequência disso, notam-se profissionais desinvestidos na criatividade, na ressignificação e na reinvenção. No senex integrado com a polaridade puer (a criança) de forma criativa, o profissional é um líder criativo, um guia, um mentor e tem consciência de que para ser um bom mestre precisa ser criativo, buscar o conhecimento de si, dos outros, do mundo, ser amigo da sabedoria, compartilhar os seus saberes, não se ver como dono absoluto da verdade, pois o importante é servir, ser justo e se preocupar com o bem comum. Para ele, importa ampliar seus conhecimentos, relacionamentos, a paz e a felicidade das pessoas. Ele desenvolve constantemente a intuição, o respeito pela dignidade humana e a compaixão, respeitando os diferentes e buscando sempre o bem de todos.

A professora Helena se vê como um farol que ilumina, um guia, e está sempre lá disposta a ajudar quem precisa; essas são características de um mestre que integrou a polaridade puer-senex de forma criativa.

Agora vamos dialogar com o segundo quadrante desenhado pela professora na mandala.

O meu segundo quadrante, claro, é a coisa mais importante da minha vida, minha família. Eu não tenho palavras para dizer o nível de importância que a família desempenha na minha vida. Eu lembro que, quando estava fazendo doutorado, isso eu me lembrei muito quando estava fazendo a mandala, eu tive vários embates com a minha orientadora, que era uma pessoa bastante difícil, e acho que foi um desafio, acho que foi um grande desafio, e não precisava ser assim. Eu acho que aprendi muito naquela época, sobre a orientadora que eu não queria ser. Aprendi mesmo porque eu sou bastante diferente do que ela foi comigo. Um dia ela me disse o seguinte: “Para as minhas orientandas a coisa mais importante é a tese do doutorado”. Aí eu respondi na lata, naquela época, com uma coragem absurda, porque eu não era assim naquela época. Isso foi em 1994, muitos anos atrás, e eu disse para ela que, se eu tivesse que desistir do doutorado por causa da minha família, eu desistiria; isso criou uma relação muito complicada (Professora Helena).

Notamos na narrativa da professora Helena sua experiência com uma professora que não integrou de forma criativa a polaridade puer-senex e demonstrou autoritarismo, falta de empatia e postura inflexível em seu comportamento, impedindo assim a construção de uma boa relação entre mestre e aprendiz. Na mitologia, essa figura pode ser caracterizada pelo velho rei (SANTARÉM, 2008), aquele que sufoca as potencialidades das pessoas e destrói a autoestima, pode causar incontáveis danos não só para a pessoa, mas para todos que a cercam; ele é o centralizador que impede os jovens de expressar suas opiniões e participar ativamente das decisões coletivas. Em ambientes empresariais familiares, por exemplo, ele devora os filhos herdeiros; nos processos sucessórios, eles podem também se devorar e levar à ruína do patrimônio que foi construído por anos e até gerações.

Para a professora Helena, essa experiência no seu processo de doutoramento foi muito ruim, o que a fez seguir e buscar não ser uma orientadora que devora, mas sim uma orientadora que guia, ilumina e objetiva acolher seus alunos. Helena encara essa experiência como um aprendizado em relação à "orientadora que eu não queria ser" e representa na mandala a coisa mais importante para ela, que é a sua família. Colocou um berço e um quartinho de criança com a frase "entre erros e acertos". Para ela, o aspecto mais importante da sua vida é a sua família; entre erros e acertos, ela cuidou e criou seus três filhos.

O terceiro quadrante apresentado pela professora tem uma mochila com as palavras: estudo, trabalho e competência. Para ela, isso representa a sua relação com o trabalho, que é uma realidade dura e sem *glamour*, mas com afeto. Ou seja, discorda da ideia glamorosa ligada à profissão; para ela, é um lugar de trabalho, de estudo, de competência e desenvolvimento da sua afetividade. Para a docente, é um lugar mais coletivo do que individual, diferente da ideia individual do *glamour*, ou seja, há preocupação com o coletivo e o bem comum, dialogando com o arquétipo puer-senex criativo.

No último quadrante da mandala, a professora coloca uma moldura com as palavras crescer, coragem, mulher, vibrante e criativa. Ela descreve:

Esse quadrante sou eu. Eu acho que esse quarto quadrante é um quadrante síntese, me parece, e eu fui bem em questão do tempo no relógio; comecei, desci e voltei para o relógio. Então, nesse quarto quadrante sou eu, mulher, numa moldura linda, e aí eu tenho palavras que me definem. Mulher é uma palavra que me define muito, o feminino em mim é um valor profundo, é o feminino, sim, da maternagem, mas é um feminino que hoje é muito mais do que um feminino de ser mãe. Então tem o feminino, tem o crescer. As palavras são crescer, coragem, mulher, vibrante e criativa. Essas foram as palavras que eu botei, para mim, em uma moldura linda. Então, o que me moldura hoje em dia é ser mulher, vibrar no feminino, criar no feminino, ter coragem no feminino e crescer no feminino (Professora Helena).

Notamos, nessa narrativa, uma professora que se reconhece como ser criativo, que busca sempre evolução, crescimento; uma mulher corajosa e vibrante. Para a docente, a união faz a força, e inventividade e renovação são a tônica da sua vida. E, por falar em tônica...

É bem provável que já tenha ouvido falar do famoso Biotônico Fontoura, um suplemento mineral que ajuda a suprir carências nutricionais. Pois bem, da mesma forma é possível se estabelecer uma aproximação tanto nominal quanto funcional em termos benéficos com a teórica Helena Fontoura (que, por sinal, é minha querida orientadora e sobre quem, provavelmente, já tenha ouvido falar também). Analogamente, defendemos, aqui, que a Helena é um verdadeiro biotônico e que suas contribuições são altamente eficazes no tratamento de algumas anemias acadêmicas, colaborando para dar aquele famoso levante, uma potência a mais (PINHEIRO, 2021, p. 120).

Esse trecho é da tese da professora Laís Pinheiro (2021), que, ao descrever o conceito de tematização (FONTOURA, 2011), faz uma alusão ao Biotônico Fontoura e descreve a docente Helena como um suplemento que ajuda a suprir carências acadêmicas. Marcas de uma mestra que, de forma criativa, contribuiu para a formação da professora, iluminou-a e, assim como um farol, foi um guia. A professora Camila, participante desta pesquisa, simboliza a professora Helena como um girassol. A docente Helena também se identifica com esse símbolo; para ela, a cor amarela representada na mandala é o girassol, o círculo reforçado pelo lilás representa a cura, autocura e curas alheias. Girassol é vida, é um processo constante de procurar a luz; atrás do girassol tem sombra, ele integra a luz.

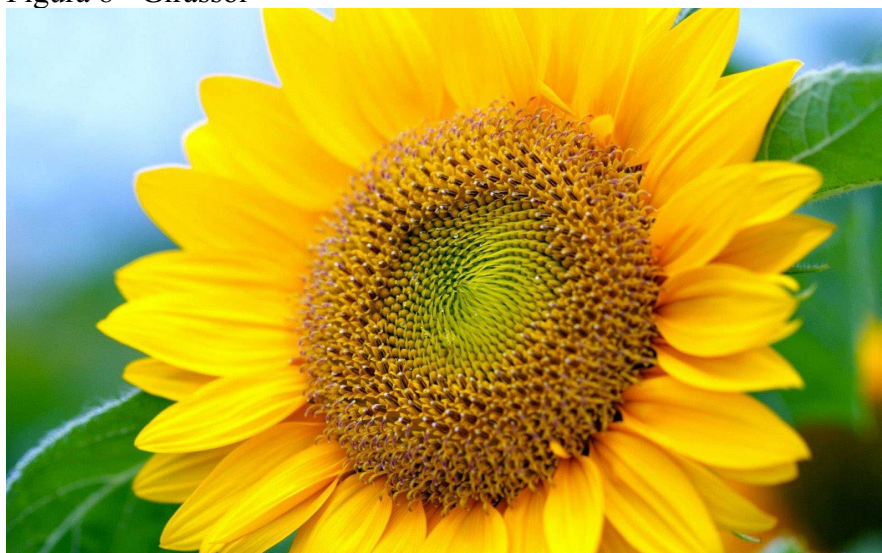
O girassol é frequentemente associado a ideias como adoração, lealdade, longevidade, felicidade, energia e vitalidade. Essa flor é conhecida por seguir o movimento do sol e sempre se voltar para ele, o que pode simbolizar a busca pela luz, por sabedoria e verdade. O girassol pode representar a capacidade de superar desafios e obstáculos, já que a flor tem a habilidade de crescer em solos pobres e difíceis (TENZIN-DOLMA, 2007). Além disso, sua cor amarela vibrante pode ser vista como representação de alegria, otimismo e esperança.

Em algumas culturas, o girassol é considerado um símbolo de sorte, riqueza e prosperidade, enquanto em outras é visto como um símbolo de respeito aos mortos e da vida após a morte. Pode ser uma planta inspiradora para práticas meditativas, pois sua beleza e seu simbolismo podem ajudar a criar um ambiente propício. Uma forma de usar o girassol na meditação é visualizá-lo enquanto medita. Você pode imaginar um grande campo de girassóis ao seu redor, com as flores se movendo gentilmente com a brisa e seguindo o movimento do sol. Essa visualização pode ajudar a acalmar a mente e criar uma sensação de paz e tranquilidade. Outra forma de usar o girassol na meditação é concentrando-se na cor amarela vibrante da flor. A cor amarela é conhecida por estimular o chacra do plexo solar, que está

relacionado a energia, poder pessoal e autoestima. Você pode meditar imaginando um girassol amarelo brilhante em seu chakra do plexo solar, visualizando a energia da flor fluindo em seu corpo e fortalecendo sua autoconfiança. Por fim, o girassol pode ser uma fonte de inspiração para a meditação, ajudando a criar um ambiente de tranquilidade e paz, além de estimular a energia positiva e a autoconfiança.

Vamos terminar esse diálogo olhando para essa imagem, dialogando com sua potência de cura, luz, ressignificação, reinvenção, força e amadurecimento, inspirados na narrativa da professora Helena.

Figura 8 - Girassol



Fonte: Google imagens, 2023.

6 NARRAR COM ARTE: EXPERIÊNCIAS FORMADORAS INDIVIDUAIS E PLURAIS

Realizamos as oficinas com as mandalas narrativas em agosto de 2020 e precisamos de tempo para coagular as experiências formadoras narradas pelos professores. A jornada de formação de um professor e pesquisador é um processo complexo que requer persistência, paciência e espera. Assim, um docente em formação precisa dedicar tempo para refletir sobre sua própria história, suas experiências e como elas tocaram sua visão de mundo. Essa reflexão não acontece instantaneamente ou em prazo definido; é um processo contínuo e gradual que exige retornos e recomeços. Ao se envolver no trabalho com as narrativas, o docente tem a oportunidade de ampliar seu horizonte de compreensão sobre si mesmo e sobre os terrenos de sua própria história. No entanto, essa ampliação não acontece de forma imediata. É preciso ter paciência e perseverança para explorar as camadas mais profundas das memórias e compreender como elas se entrelaçam com a sua formação singular-plural (JOSSO, 2010).

De acordo com Josso (2010a), é importante evidenciar a globalidade da pessoa, considerar o ser humano como um sujeito plural e ator da sua própria vida, apto para ser ativo e protagonista em um processo de pesquisa. Para a autora, as narrativas de formação orientadas por um pensamento reflexivo permitem explorar em cada um de nós oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e representação de si.

Cientes desse processo, após a primeira etapa da pesquisa (encontro inicial com as mandalas narrativas e a feitura das mandalas, depois encontro com o objetivo de uma escrita inicial sobre esse processo e por último entrevista individual com os participantes da oficina), notamos a necessidade de uma reunião coletiva com o objetivo de revisitar as experiências formadoras narradas com as mandalas, identificar marcas pessoais e/ou coletivas desse processo e perceber possíveis contribuições da arte para o diálogo com essas memórias. Com escuta atenta e olhar reflexivo, buscamos sublinhar as experiências pelas vozes dos participantes das oficinas, contar, compartilhar, recontar e escutar o outro em busca de uma reflexão mais profunda, em um diferente espaço-tempo e uma procura de sentidos formativos.

Devido à disponibilidade dos professores participantes desta pesquisa, dividimo-los em três grupos e realizamos os encontros nos dias 9, 10 e 12 de maio de 2023, com duração média de uma hora e meia via Google Meet⁴⁶. O primeiro encontro foi com Tiago, Camila, Helena e

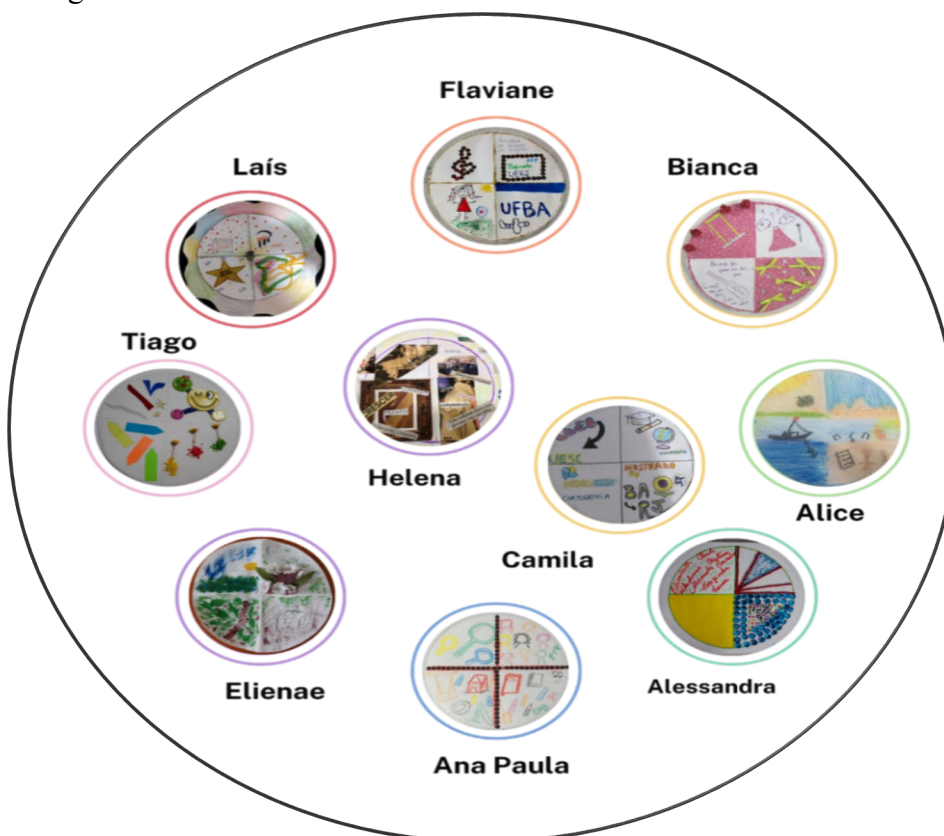
⁴⁶ O roteiro do nosso encontro encontra-se no Apêndice.

Clarissa; o segundo, com Laís, Alessandra, Helena e Clarissa; e o terceiro grupo foi composto por Bianca, Elinae, Flaviane, Alice, Clarissa e Helena. Buscamos atenção plena e consciente no tempo presente, visando um trunfo suplementar não apenas para apreender, mas também para eclodir pistas, retomar momentos de reflexões, de questionamentos e encontro com as experiências formadoras das mandalas narrativas.

Nossos encontros iniciaram-se com um movimento de relaxamento, um acolhimento amoroso em diálogo com a educação que buscamos, fraterna, ética e transdisciplinar. Depois dessa vivência, solicitamos que cada participante olhasse, se inspirasse nas suas mandalas e nas mandalas dos colegas colaboradores da pesquisa. Perceber seus sentimentos, pensamentos, intuições, sensações e refletir com as mandalas.

A seguir, trazemos a imagem das mandalas individuais dos docentes formando uma mandala coletiva; realizamos esse procedimento com auxílio do programa Adobe Photoshop.

Fotografia 13 - Mandala coletiva



Fonte: Montagem realizada pela autora empregando o Adobe Photoshop.

A partir desse momento reflexivo, solicitamos que cada docente pensasse sobre duas questões:

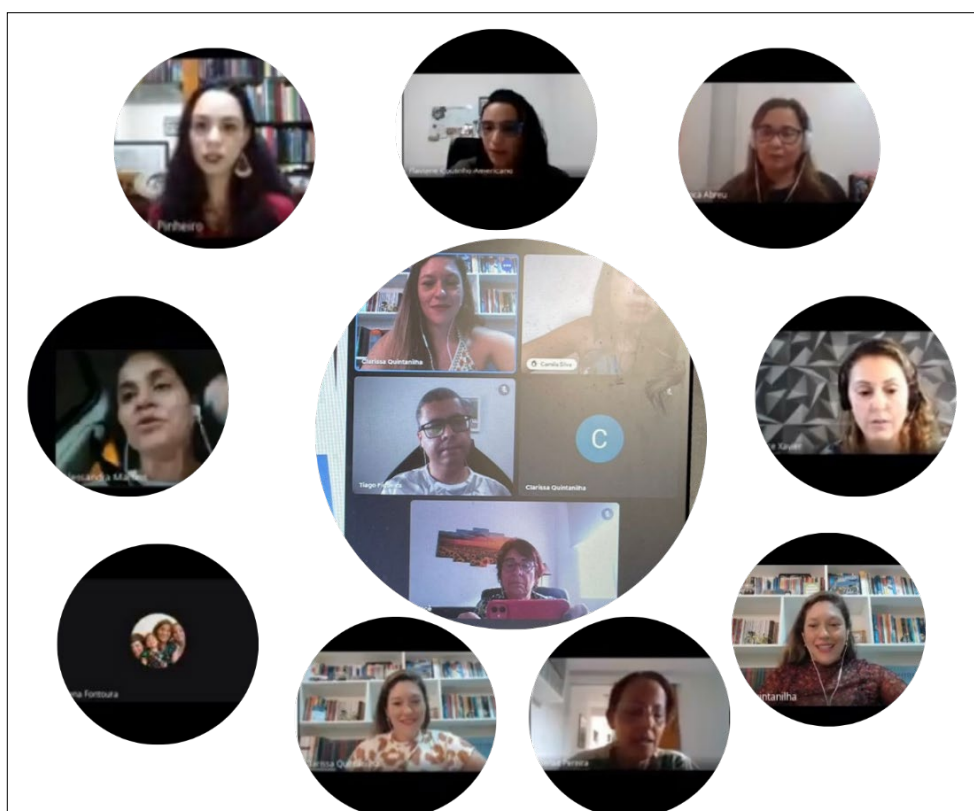
- 1- *Qual ou quais imagens representam para você experiências formadoras plurais?*

2- Qual a contribuição da arte para dialogar com as experiências formadoras?

Após a partilha, convidamos os docentes para sintetizar a experiência com as mandalas em palavras com o auxílio da ferramenta *on-line* Mentimeter, formando assim uma mandala coletiva com as palavras, ou seja, uma mandala narrativa.

Esses encontros foram importantes para tecer reflexões profícuas com o objetivo principal desta pesquisa: compreender as experiências formadoras docentes que marcaram a trajetória pessoal e profissional dos participantes e os possíveis impactos para o campo da formação de professores, por intermédio das oficinas com as mandalas narrativas.

Fotografia 14 - Última etapa da pesquisa: encontros finais com os docentes



Fonte: A autora, 2021.

Vamos agora refletir sobre os temas levantados pelos docentes nos nossos encontros, à luz da proposta de Fontoura (2011).

6.1 Tematização: espaços formativos, lugares institucionais, diálogos com o sujeito singular-plural

Como pistas para compreender a complexidade dessas narrativas trazidas pelos docentes, recorremos a Ferrarotti (2014), que afirma que só conhecemos na relação, só sabemos junto com o outro. Nesse sentido, o conhecimento tecido junto com o outro desempenha papel fundamental na nossa compreensão e construção do mundo. Não somos seres isolados, mas sim seres sociais, que aprendem e se desenvolvem por meio de interações com os outros. É por essas interações que adquirimos conhecimentos, valores, perspectivas e habilidades, entre outros atributos.

Acho que a gente também pode de repente pensar as conexões que as pessoas que participaram foram de uma certa maneira depositando na mandala e exaltando esse lugar, dando uma certa evidência a esses lugares institucionais de formação (Professora Alessandra, grifos nossos).

Inclusive eu até estava pensando nas mesmas, quase as mesmas palavras da Alessandra. A questão da formadora fica muito latente, também a questão da UERJ, a FFP, eu mesma coloquei a UERJ, acho que a Flaviane também colocou, acho que outras pessoas também colocaram. Então esses ambientes formadores mais institucionalizados estão em foco. (Professora Laís, grifos nossos).

A da Elienae também é bastante de natureza como a minha. Uma metade da mandala dela é só o ambiente natural e a outra metade é o ambiente escolar. Muito legal isso. É uma metade fora da instituição, outra metade dentro da instituição como deve ser. E a da Laís é para mim assim uma frase, eu não consegui botar palavra-chave para dela, mas, assim, as instituições que me formaram aparecem fortes, um percurso formativo marcado institucionalmente (Professora Alice, grifos nossos).

Então eu botei, assim, duas músicas das quais me lembro que toco e eu lembro da UERJ e consequentemente do nome das pessoas da UERJ, eu lembro de todo o meu processo formativo dentro da UERJ, uma delas quando a UERJ fez vinte anos que teve o show de Danilo Caymmi, então é uma das músicas que ele tocou com o Daniel Jobim na universidade e a outra é uma música que o pessoal que tinha violão ficava nas escadas da UERJ tocando e a gente cantando (Professora Bianca, grifos nossos).

Então, na da Laís, logo em um quadrante, eu pensei ser uma casa, mas aí, ao olhar, me aproximar mais da imagem, eu percebi que eram letras do alfabeto e me remeteu à formação de alfabetizadora. Porque ela é professora da EJA, mas também tem um caminho formativo na alfa. A escola em que ela começou a ter sua formação institucionalizada e na outra lá atrás a FFP, em um dos quadrantes, ela traz uma estrela bem dourada com a palavra com a sigla EJA, da Educação de Jovens e Adultos (Professora Flaviane, grifos nossos).

Da Flaviane; eu coloquei aqui um sentimento muito especial para com a FFP um carinho muito grande, onde aconteceu seu processo formativo ali, enquanto espaço importante (Professora Elienae, grifos nossos).

Evidenciamos nas narrativas docentes esse ambiente de formação institucional permeado pela relação com o outro, marcada no espaço ecoformativo da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Ao compartilhar experiências, histórias de vida e reflexões com os outros, expandimos nosso horizonte de compreensão e enriquecemos nosso repertório de conhecimentos. Cada indivíduo traz consigo uma bagagem única de vivências e perspectivas e, ao interagir com outros, tem a oportunidade de ampliar a visão de mundo e adquirir outras formas de compreensão.

Essas narrativas docentes evidenciam uma formação permeada pelo processo reflexivo das histórias narradas, que são uma forma de reconhecer e valorizar a importância do conhecimento tecido junto com o outro, com os ambientes institucionais formativos. Dessa forma, esse saber permite uma visão mais rica e contextualizada da realidade. Reconhecemos que somos seres em constante transformação, influenciados pelo tempo, pelo espaço e pela interação com os outros. O diálogo, a troca de experiências e o compartilhamento de narrativas são ferramentas poderosas para a construção de conhecimento coletivo e para a compreensão mais profunda da complexidade da formação humana.

6.1.1 Tematização: a formação provocada pelo corpo

Em diálogo com Josso (2010), o professor Tiago trouxe uma importante reflexão sobre a dimensão corporal na formação humana; para a autora, a inscrição material da ação corporal mostra que a ação só pode ser pensada por meio da interação social. Essa relação é essencial para a concretização de nossas ações e para a construção de nosso sentido de ser e de pertencimento no mundo. É por essas interações que estabelecemos laços, construímos vínculos e alcançamos realizações significativas.

Com relação à formação do ponto de vista da pluralidade, uma questão que muito me chamou a atenção foi sobre a corporeidade, a corporificação ou corpo, provocado pela formação. A formação, ela provoca um corpo. E todas as mandalas foram um trabalho realizado com as mãos. E eu comecei a pensar nas mãos do nosso processo de formação, uma mão que impulsiona, uma mão que caminha. Que motiva, mas que também interdita. Então comecei a pensar... cada um dos componentes que desenvolveram a mandala foram colocando o seu tom, seus ecos existenciais, profissionais, nessas mandalas que foram trabalhadas com as mãos, com as pontas dos dedos. Então há o potencial das nossas mãos sempre. E eu rememoro também a minha própria existência no meu processo de formação na universidade. Datando... Da universidade até nas experiências acadêmicas, então, foi importante a mão da professora Helena, que me impulsionou, que me trouxe,

que caminhou junto, como é importante o estar junto, representado por essa mão. A mão que afeta, que provoca, que impulsiona. E como é esse corpo? Que nos traz como inteiro? O corpo, ele traz essa inteireza. E aí assim que eu penso... E visualizo essa perspectiva, da mão de uma formação que se faz no plural (Professor Tiago).

Notamos que o ser da ação corporal em suas facetas aparentes e visíveis revela a importância das interações sociais, da materialidade na formação, no desenvolvimento de nossa identidade e ação no mundo. Reconhecer essa dimensão nos permite refletir sobre a complexidade de nossa existência, a importância das relações e interações para o nosso crescimento formativo pessoal e coletivo.

6.1.2 Tematização: conexão com a natureza

Pineau (2015) ressalta a Educação Ambiental como componente central da ecoformação. A Educação Ambiental desempenha papel fundamental ao sensibilizar e conscientizar as pessoas sobre a importância da preservação do meio ambiente e da adoção de práticas sustentáveis. Com a Educação Ambiental, busca-se desenvolver nas pessoas a sensibilidade e a compreensão da relação entre os seres humanos e o ambiente natural e social. Isso implica reconhecer que somos parte integrante e interdependente do ecossistema, e que as nossas ações têm impacto direto sobre ele.

A Educação Ambiental na ecoformação vai além da transmissão de informações sobre questões ambientais. Ela busca promover uma compreensão mais profunda e crítica das questões socioambientais, bem como estimular a reflexão sobre as consequências das ações humanas no meio ambiente e nas comunidades. Para que a ecoformação seja efetiva, é necessário adotar uma abordagem holística e integrada, que leve em consideração não apenas a dimensão ambiental, mas também a dimensão social e cultural. Isso significa reconhecer que a preservação do meio ambiente está diretamente ligada ao bem-estar das comunidades e à justiça social.

É importante considerar as dimensões emocionais e afetivas, pois a ecoformação envolve o desenvolvimento da sensibilidade e do senso de responsabilidade individual e coletiva em relação ao meio ambiente.

Vamos escutar atentamente o que os professores narraram sobre esse tema.

Deixa eu só aproveitar então um pedaço da sua fala, Laís, para complementar, ao meu ver, essa necessidade de conexão com a natureza, que é muito presente também nas mandalas... (Professora Alessandra, grifos nossos).

A gente viu ali alguns elementos como os de natureza, não sei se a minha interpretação aqui das imagens, se está fidedigna. Mas me parecem ser areia, tem ali galhos, tem ali flores, nos desenhos tem também a presença do mar... Então a gente vê essa necessidade de forma coletiva, expressada a respeito da natureza, talvez essa nossa necessidade de viver em harmonia (Professora Laís, grifos nossos).

A mandala que mais me chamou a atenção foi a mandala da Elienae, de você trabalhar o meio ambiente não como uma coisa retórica apenas, mas você fazendo parte do meio ambiente, no sentido que Morin atribui a isso. Antigamente você tinha formações que diziam para você: ah, você precisa cuidar do ambiente onde você vive, você precisa conhecer o ambiente em que a criança vive. Tudo numa perspectiva individual, como se você fosse uma pessoa e a criança outra pessoa, separados totalmente. E, assim, se você se desenvolver individualmente, está tudo bem. Você cuida do seu lixo, você cuida de você. Não estou dizendo que a experiência individual não seja positiva, mas é superimportante que a gente tenha essa ideia do coletivo se fazendo no desenvolvimento de vários indivíduos coletivamente. Então acho que isso é o bonito dessa primeira experiência ou dessa primeira questão (Professora Helena, grifos nossos).

O da Alice, realmente essa navegação eu fiz um paralelo com o da Elienae, que era bem terra e o da Alice bem mar, esse navegar ali na natureza, com a borboleta ali no jardim, voando pra outros espaços, com essa possibilidade de transformação, no mar, ela falou ali que era uma âncora, mas quando eu vi eu ouvi o reflexo de alguém no barco, na água ou de algo, eu escrevi assim um reflexo de algo na água, porque não era propriamente de uma pessoa, mas eu via como se fosse um sol batendo e refletindo algo na água daquele mar onde o barco passava. Esse sentido de que é essa passagem que a gente quer a vida... (Professora Bianca, grifos nossos).

O da Elienae diretamente eu remeto ao Krenak. Às obras de Ailton Krenak, e me vem muito forte uma denúncia na mandala da Elienae, uma denúncia dessa casa comum, desse espaço comum do nosso meio ambiente que nós não estamos tendo e enquanto humanos não temos, não estamos tendo a humanidade de cuidar dessa casa comum (Professora Flaviane, grifos nossos).

E a Alice também representa natureza, ela traz a natureza, aí a princípio uma natureza com sol, com um ambiente verde. E ali ou uma nuvem ou até mesmo um ser que está ali e ao lado tem uma representação mais árida. É de dentro, pensando em processo formativo, esses dois quadrantes, eles me passam que esse processo formativo às vezes está como um campo, tem ali às vezes muitas pessoas que encaram como uma coisa, ah, vai ser tranquilo, só que há percalços. E aí às vezes há momentos em que há uma certa aridez, dessas que a gente tem... (Professora Elienae, grifos nossos).

O encontro com a natureza, a ecoformação, como narrado pelos docentes, representa uma abordagem educacional abrangente que reconhece a interconexão entre os seres humanos, a natureza e o cosmos. Ela busca transcender os limites tradicionais da educação, levando em consideração não apenas os aspectos acadêmicos, mas também a relação do ser humano com o ambiente em que está inserido.

Ao enfatizar a importância de uma educação que respeite a natureza, a ecoformação busca desenvolver nas pessoas uma consciência ambiental, incentivando o cuidado e a preservação do meio ambiente. Isso implica reconhecer que somos parte integrante da natureza

e que as nossas ações têm impacto direto sobre ela. A formação para a vida é entendida como uma oportunidade de aprender a se relacionar harmoniosamente com as dimensões humanas e com a natureza, buscando a sustentabilidade e o equilíbrio entre o ser humano e o meio ambiente.

Evidenciamos nas experiências docentes a abordagem holística da ecoformação, que vai além da fragmentação do conhecimento em disciplinas separadas, buscando integrar os diversos aspectos da realidade em uma perspectiva de integração. Notamos que a Educação conectada à natureza não é apenas uma disciplina isolada; está presente em todas as áreas do conhecimento e deve ser abordada de maneira transversal e dialógica.

A ecoformação representa uma abordagem educacional que reconhece a importância de uma educação fora dos muros da escola, que promove a consciência ambiental, o compromisso com a sustentabilidade e a interconexão entre os seres humanos e o planeta. Um dos principais objetivos da ecoformação é promover a interconexão entre os seres humanos e o planeta. Isso envolve a compreensão de que fazemos parte de um sistema interdependente, em que nossas ações individuais e coletivas têm impacto no ambiente e nas demais formas de vida. A ecoformação busca cultivar um senso de responsabilidade e compromisso com a construção de um mundo mais justo e sustentável para as gerações presentes e futuras. É uma abordagem que busca formar indivíduos conscientes, responsáveis e comprometidos com a construção de um futuro mais justo e sustentável para todos.

Ao dialogar no coletivo com as mandalas, essa dimensão se fez presente e evidente, o que corrobora nossa posição de contextualizar as experiências formadoras nos contextos em que elas acontecem.

6.2 Tematização: educação das sensibilidades a arte como caminho de deslocamento

A educação das sensibilidades nos convida a alimentar nossa imaginação, criatividade e criticidade, proporcionando um espaço para questionamentos, reflexões e interpretações diversas. Por essa experiência, podemos desenvolver um olhar atento, acolhedor e amoroso, que vai além das aparências, buscando compreender os múltiplos significados e sentidos da formação humana.

Eu poderia dizer... então, assim, expressa muito a sensibilidade, a subjetividade, é um meio outro de passar as sensações, sentimentos que tanto demonstram, quem fez, o autor, quem produziu, mas que também dá possibilidades para quem está interpretando que sugere várias outras formas de interpretar, mas sem sair do campo da interpretação que o autor propôs; eu acho que a arte, eu particularmente adoro, acho muito importante a gente utilizar, como também fez parte um texto verbal e não verbal. Teve mais, a gente tinha falado, mas tudo se conectando e desenhos, formas, cores. Então acho que é uma forma de interpretar o mundo, interpretar a nós mesmos com beleza, com leveza e com sensibilidade e subjetividade (Professora Laís, grifos nossos).

Então, espaço de autoria, de protagonismo que são elementos tão importantes que a gente considera para o docente para atuar na Educação Básica, múltiplos espaços em que a docência pode se manifestar. De que maneira acontece? A autoria? Essa autoria que se faz também criativa, que se faz configurando, desfigurando, reconfigurando e aí é o questionamento que eu me faço sobre a provocação sobre as artes... Então é o sentir sobretudo sentir a formação e essa implicação no movimento de pensar, de fazer e de sentir (Professor Tiago, grifos nossos).

Eu penso também semelhante à Laís e eu vejo, eu vejo a arte como caminho, o caminho que vai trazer respostas a respeito do que eu mesma sou, da forma como eu posso me expressar, da forma como eu me relaciono. Então especificamente falando do trabalho com as mandalas, quando eu pude estar para elaborar, para produzir essa mandala em que seriam utilizadas as artes, eu não pensei a princípio que eu chegaria a determinadas construções sobre o meu percurso, sobre a minha caminhada, enquanto professora, enquanto mãe do Benício, então eu entendo as artes como esse caminho que nos possibilita maior sensibilidade, para ter então maior compreensão sobre os nossos percursos. (Professora Alessandra, grifos nossos).

Notamos uma conexão entre sensibilidade, imaginação e razão quando dialogamos com a arte. Ela permite uma conexão, envolve não apenas os nossos sentidos, mas também compreensões sobre os nossos percursos formativos. Esse diálogo nos convida a explorar experiências formadoras, questioná-las, perceber relações singulares-plurais em um caminho fluido e complexo, permeado pela teia da vida.

O encontro com a arte, despertado pelas mandalas, nos conectou com aspectos profundos de nós mesmos e serviu como ponte reflexiva sobre a nossa história pessoal e coletiva, como nos expressamos e como nos relacionamos com o mundo ao nosso redor. Ao se envolver com a criação das mandalas, os professores elaboraram e produziram uma expressão que materializou experiências formadoras da sua caminhada pessoal-plural.

6.2.1 Tematização: arte, uma linguagem outra na formação humana

Entendemos que a arte desempenha papel significativo na formação humana, oferecendo uma linguagem alternativa para expressar pensamentos, sentimentos, sensações, intuições, em

um diálogo profícuo com as experiências formadoras docentes. É uma forma de comunicação que transcende barreiras linguísticas e culturais, permitindo que as pessoas se conectem e compartilhem experiências pessoais e coletivas.

Eu acho que é muito formadora essa experiência porque a gente está vendo a narrativa que é uma metodologia nova, é recente se a gente pensar em tempo cronológico, é uma metodologia nova, e a gente está se apropriando dela. De uma forma mais formal da oralidade, da escrita, e agora a gente está vendo pelo outro lado, pelo outro modo de analisar a narrativa do outro, de a gente estar dando protagonismo. Essa questão da arte para estar trazendo a narrativa. Então é isso. Então a arte aí é tão plural quanto as experiências são plurais. E tão múltiplas porque sentimos pelo impacto que ela vai causar no outro (Professora Bianca, grifos nossos).

Então essa contribuição da arte pra dialogar com as nossas experiências formadoras eu vejo como uma quebra de paradigmas mesmo, uma quebra de modelos, sobre que sociedade nós queremos formar; eu falo isso enquanto professora da Educação Infantil que sou, professora do Ensino Fundamental que sou e enquanto vivenciando o processo de formação de uma futura professora de Ensino Superior; que sociedade eu quero é que exista daqui a uns anos, mas que comece agora a partir de mim também, dos meus fazeres, dos meus saberes (Professora Flaviane, grifos nossos).

E aí eu acho que, eu acho não, assim, eu tenho certeza de que a arte faz com que a pessoa dê uma extrapolada dessa caixa, ela saia dessa caixa e comece até a ver com outros olhos muitas questões dentro da nossa área (Professora Elienae).

Eu acho que a arte é uma forma, uma maneira ou um meio para expressar que pode representar muito além, às vezes muito mais do que apenas uma palavra ou um texto escrito (Professora Alice).

Bom, e a questão da experiência com a arte, é nos deslocar. A gente tem caminhos quase que lineares para formar professores. Você vai para uma formação de professores promovida pelos municípios ou pelo estado, ou seja, por onde for, e é assim começo meio e fim; você já sabe que você vai lá e vai ter alguém falando, lendo um texto e você tem que discutir o texto, melhores momentos do texto e depois produz um texto. Muito a ideia da escrita, da produção escrita quase que obrigatória e quase que formal para completar o percurso. Quando você se solta, você tem esse deslocamento do que você está acostumado a fazer e diz: não, espera aí, então pode tudo, e eu me senti supersolta, a minha mandala veio o círculo e eu disse que o círculo pra mim era muito limitador e que eu sou uma pessoa, vamos dizer, pouco limitada, não me deixo limitar e transformei o meu círculo, fui colocando papéis pra ele ampliar um pouco mais que eu acho que nada mais de acordo com o que eu vejo a formação de professora, que amplia e os limites estão sempre ampliáveis (Professora Helena).

Notamos que a arte também desempenha papel importante na Educação. A exposição a diferentes formas de arte, como pintura, escultura, música, dança, teatro e literatura, ajuda a desenvolver a sensibilidade estética, a apreciação cultural e a capacidade de análise e interpretação. Pela arte, as pessoas podem aprender sobre a história, a cultura e as tradições de diferentes sociedades, expandindo assim sua compreensão do mundo.

Morin (2017) aborda a magia das artes em relação à trama da vida. Aponta o quanto a vida e a arte, por vezes e de diferentes formas, encontram-se enredadas numa trama complexa.

A magia das artes em relação à trama da vida reside na maneira como a arte pode transcender as fronteiras da consciência e levar a um território mais profundo e misterioso. A vida e a arte estão intrinsecamente entrelaçadas, e essa interconexão se manifesta em diversas dimensões complexas que integram a construção artística e a fruição estética.

Uma dessas dimensões é o mistério. A arte tem o poder de nos envolver em um mundo enigmático, despertando nossa curiosidade e levando-nos a questionar o significado mais profundo da existência. A arte nos convida a explorar o desconhecido e a mergulhar em experiências que vão além da compreensão racional. As metáforas e o pensamento analógico também estão intrinsecamente ligados à relação entre a arte e a vida. Com a metáfora, a arte oferece outras perspectivas e *insights*, estabelecendo conexões surpreendentes entre elementos aparentemente díspares. O pensamento analógico permite estabelecer associações criativas e simbólicas, expandindo assim a compreensão de si, do outro e do mundo.

Identificamos que a arte é uma linguagem outra na formação humana, que desempenha papel importante para o diálogo com as experiências formadoras. O trabalho com as mandalas narrativas proporcionou uma materialização dessas experiências. Como vimos nos depoimentos dos participantes, a arte nos permite explorar nossa criatividade, conectar-nos uns com os outros e auxilia na compreensão de nós mesmos e do mundo ao nosso redor.

Vamos agora visualizar a mandala de palavras feita pela ferramenta Mentimeter, que sintetiza a experiência vivida pelos docentes com as mandalas narrativas. Os participantes poderiam escrever quantas palavras quisessem e o Mentimeter organizava, dando mais destaque visual às mais mencionadas, respondendo à pergunta: como foi a sua experiência com as mandalas narrativas?

6.3 Tematização: como foi a sua experiência com as mandalas narrativas?

Fotografia 15 - Como foi a sua experiência com as mandalas narrativas?



Fonte: A autora, 2023.

As palavras em destaque foram: formadora, criativa, sensível e reveladora; síntese da potencialidade dos nossos encontros com as mandalas narrativas. Dialogar com as experiências formadoras docentes em um espaço amoroso, acolhedor, ético tem potencial formador, criativo, sensível; auxilia na compreensão de aspectos formativos de si, do outro e pode ser revelador. Essas belas palavras trazidas pelos participantes desta pesquisa afirma a importância do nosso trabalho para o campo da formação de professores.

Concordamos com Josso (2007) quando diz que as narrações centradas na formação ao longo da vida têm o poder de revelar formas e sentidos múltiplos de existencialidade, de forma criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto. Essas narrativas destacam a importância do processo contínuo de aprendizado e desenvolvimento pessoal ao longo de toda a vida, reconhecendo que somos seres em constante evolução. Assim, ao abraçarmos a ideia de formação ao longo da vida, reconhecemos que nossas experiências e aprendizados não se limitam à infância e à juventude, mas continuam a se desenvolver à medida que envelhecemos. Essas narrativas nos lembram que nunca é tarde para buscar conhecimentos, adquirir outras habilidades e explorar caminhos.

Finalizamos este capítulo com uma história singular-plural contada pela professora Bianca.

Eu queria só falar mais uma coisinha, a minha primeira experiência formadora na profissão foi através da arte do desenho, de uma aluna da Educação Infantil. Quando eu pensei: qual foi sua primeira experiência formadora? Tenho pensado nisso, foi na Educação Infantil e com a arte do desenho. Eu tinha que dar, animais domésticos e selvagens. O espaço determinado para fazer e eu chamava os alunos um a um e perguntava qual desenho que ele fez e escrevia o desenho que ele tinha feito. No caso, o animal. Aí veio uma aluna com um desenho, eu falei assim, Gabriela, no seu desenho não está faltando nada? O que é que você desenhou aqui? Ela me respondeu: um cachorro. Aí eu olhei... como é a questão da leitura. Aí eu olhei e falei assim, mas Gabriela, não está faltando nada no seu cachorro? O seu cachorro não tem olho, não tem focinho, não tem boca, não tem nada; ela botou a mão na cintura, se requebrou inteira muito chateada comigo, falou assim: claro que não. O meu cachorro está de costas. Então eu olhei e vi um cachorro de costas perfeitamente desenhado. Então, primeira coisa, se eu não tivesse perguntado, eu ia achar que o desenho dela estaria incompleto... Essa importância de a gente ouvir o que o outro fez para a gente ver o significado. Então foi uma experiência formadora que me marca até hoje. Me mudou enquanto professora... E foi através da arte do desenho de uma aluna. No meu primeiro ano de trabalho como professora. Então cheguei a ficar arrepiada. Então essa arte da Gabriela me mudou profundamente na minha profissão, se eu não perguntasse, iria jurar que o desenho da Gabriela estava incompleto e que ela não sabia desenhar o cachorro, mas quando ela me falou o que era, eu pedi desculpas a ela porque eu não soube fazer a leitura adequada do desenho, ela me desculpou mesmo contrariada e eu fiquei olhando praquela desenho e a turma lá fazendo a outra atividade que eu tinha dado, eu fiquei olhando praquela desenho e refletindo como a gente precisa ter esse olhar diferenciado, essa atenção pra leitura, as múltiplas formas de interpretação que você pode ter. E às vezes você julga sem saber o que o outro quis dizer. Como eu fiz o julgamento do desenho dela, que estava incompleto, e o desenho dela estava perfeito, quando eu olhei eu vi um cachorro de costas maravilhoso. Falei: que criatividade! Que criança criativa, porque ninguém desenhou nenhum bicho de costas. Só ela. Olha que criança inteligente e criativa, e eu dizendo, pensando que estava faltando alguma coisa no desenho dela (Professora Bianca).

Narrativas docentes como essa nos convidam a adotar uma postura criativa e inventiva em relação ao processo formativo. Elas nos encorajam a experimentar, explorar outros horizontes e desafiar as limitações tradicionais. Compreendemos que refletir com as experiências formadoras em diálogo com a arte – no nosso caso, com as mandalas – nos inspira a abraçar a jornada do conhecimento de si, do outro e da natureza como busca contínua e enriquecedora, repleta de possibilidades e oportunidades de crescimento pessoal e coletivo. Essas narrativas nos convocam a reimaginar o significado de existir e a criar uma sociedade mais inclusiva, colaborativa e dinâmica, na qual todos tenham a oportunidade de aprender, crescer e florescer ao longo de suas vidas, com um olhar atento, uma escuta amorosa e uma educação dialógica, transdisciplinar e ética. Esta pesquisa nos deslocou e abraçou o outro, acessou riquezas formativas, como um desenho criativo de uma aluna que outrora poderia ter sido rejeitado ou silenciado.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE NARRAR COM AS MANDALAS

Percebemos, na pesquisa realizada anteriormente, que as práticas transdisciplinares estão na escola e é preciso ter espaço para refletir sobre elas em prol de fomentar uma escola mais fraterna, solidária, ética, em que diversos tipos de conhecimento são bem-vindos, abraçados e a partir desse trabalho nos aventuramos em dialogar com a arte (QUINTANILHA, 2017). O trabalho com a arte, com o corpo, nos proporcionou revisitar o campo da imaginação, da experiência, das memórias; notamos que somos seres criativos, simbólicos, imaginais; que precisamos valorizar momentos significativos na formação de professores que têm como pano de fundo a própria vida cotidiana, suas histórias carregadas de saberes e experiências.

Vemos que os saberes não são construídos de maneira fragmentada, isolada e lógica, mas sim de forma complexa. O conhecimento não é separado em caixas específicas, ou seja, o viés disciplinar não abarca a totalidade do ser humano, suas nuances culturais, sociais, ecológicas, múltiplas e singulares. O processo educativo acontece ao longo da vida; somos responsáveis por nós, pelo outro e pelo cosmos; vamos ao longo desse percurso construindo o nosso próprio caminho formativo.

A partir desta pesquisa, objetivamos avistar outros caminhos, diferentes paisagens, cores, imagens, sons; desbravamos outro horizonte, cientes de que é preciso ter coragem para lidar com o inesperado. A teoria nos auxilia a desbravar esse universo cheio de incertezas, mas é no afeto, na amorosidade, na escuta sensível em uma rede de apoio mútuo que nutrimos este trabalho. Exercer o cuidado de si e do outro torna-se uma ferramenta importante para suscitar essas histórias tão vivas e potentes dos docentes que ecoam em nós.

Quando escutamos a história do outro, olhamos para nossa história, nossas dores, feridas e potências e ressignificamos a nossa identidade. Quando leio a narrativa do outro, vejo uma riqueza de saberes individuais e coletivos. Revisitando o passado, tenho mais ferramentas para lidar com os desafios presentes enquanto professora-pesquisadora.

Em metáfora ao jovem Ulysses, que demorou cerca de vinte anos para voltar à sua terra natal – Ítaca –, enfrentamos este processo cientes de que fazer pesquisa em Educação é uma tarefa que exige calma, paciência e tempo para coagular os achados. Passamos por um mar de incertezas, enfrentamos tempestades, perdemos pessoas queridas com a Covid-19, assim como esse herói que se viu sem a sua tripulação e enfrentou muitas batalhas. Todavia, tínhamos um foco, um desejo que nos auxiliou a colocar de lado situações adversas, a pedir ajuda e

reconhecer nossos limites. Foi preciso nos despir, repensar, refletir e buscar outras estratégias ao longo do percurso, revistar autores, encontrar outros e propor encontros com os professores participantes, de forma remota, conforme exigia o momento pandêmico.

As mandalas nos conectaram a nossas emoções, histórias, sensações, intuições e ideias, permitiram que os docentes colaboradores deste trabalho explorassem as experiências formadoras de múltiplas formas, englobando assim a complexidade do ser humano.

O encontro com a arte despertado pelas mandalas nos conectou a aspectos profundos de nós mesmos e serviu como uma ponte reflexiva sobre nossa história pessoal e coletiva, como nos expressamos e como nos relacionamos com o mundo ao nosso redor. Ao se envolver com a criação das mandalas, os professores elaboraram e produziram uma expressão que materializou experiências formadoras da sua caminhada pessoal-plural.

Trabalhar com pesquisas narrativas requer tempo, paciência, escuta sensível, parceria e amorosidade. No entanto, esta reflexão não aconteceu instantaneamente ou em prazo definido; foi um processo contínuo e gradual que exigiu retornos e recomeços. Foi preciso ter paciência e perseverança para explorar as camadas mais profundas das nossas memórias e compreender como elas se entrelaçaram com a nossa formação singular-plural (JOSSO, 2010a).

Identificamos experiências formadoras potentes para o campo da formação de professores. Revisitamos bagagens formativas em uma dimensão singular-plural, um processo de formação ao longo da vida que abrange várias dimensões do ser humano, como o aspecto psicológico, psicossomático, emocional, sociológico, cultural, político e espiritual (JOSSO, 2008).

Deparamo-nos com as incertezas docentes enfrentadas pela Covid-19, pandemia que provocou mudanças significativas no futuro. A tragédia vivenciada por nós despertou nossa atenção e nos fez refletir sobre diversas questões: lidar com a morte, ensino remoto e uso de outras tecnologias, a importância de repensar a função da escola como espaço-tempo não apenas para a transmissão de conhecimento, mas também para a construção de relações, o cuidado de si, do outro e do planeta. Encontramo-nos com o corpo sensível despertado pelo nosso relaxamento dos encontros com as mandalas e pela feitura delas. Notamos que na perspectiva de um corpo sensível é possível colocar o indivíduo no centro de suas ações e experiências. Refletimos com rigor, revisitamos as nossas experiências pessoais e coletivas em um espaço fértil, amoroso, acolhedor e ético.

Identificamos memórias autoformativas (formação de si), heteroformativas (do outro) e ecoformativas (da natureza). Essa tríade formativa dialoga diretamente com a formação transdisciplinar, a qual cria um espaço participativo, evidencia a possibilidade de exercer a

liberdade de expressão, gerando confiança nos alunos e professores para expressar suas angústias, seus desejos, seus anseios e outras descobertas.

Notamos um diálogo profícuo com a natureza – a ecoformação –, como narrada pelos docentes. Reconhecemos a interconexão das experiências formadoras com a natureza. Transcendemos os limites tradicionais da Educação, levamos em consideração não apenas os aspectos acadêmicos, mas também a importância da relação do ser humano com o cosmos. Deparamo-nos com o processo identitário docente, como os professores definem a si mesmos e aos outros, em um processo evolutivo autointerpretativo, permeado por valores, crenças, visões de mundo do professor e do outro.

Entendemos que essa construção identitária é fluida e muda ao longo da vida. Vimos, com Huberman (1992), que os professores passam por ciclos profissionais: a entrada na carreira, a fase de estabilização, a fase de diversificação, a fase de distância afetiva ou serenidade e, por fim, a fase do desinvestimento. Todavia, nos deparamos com uma docente que, no final de sua carreira, se vê ascendendo, subindo e investindo na profissão, contrapondo à ideia do professor desinvestido ao final da profissão.

Encontramos professores apaixonados (DAY, 2004) pela Educação, que demarcaram instituições formativas, o sonho de estudar na universidade pública e lembraram da Faculdade de Formação de Professores da UERJ como importante espaço formativo. Destacamos a importância de mestres que passaram pela história dos professores – aos mestres com carinho!, em clara alusão ao filme de 1967 dirigido por James Clavell, que também retrata a escolha da profissão docente, impasses e dilemas coletivos enfrentados pelo professor.

As memórias formativas da tenra infância, assim como a importância da família, também foram trazidas pelos docentes. A escola assumiu tonalidades múltiplas – mas quem nunca brincou no parquinho? Quem nunca coloriu com lápis de cor, brincou no balanço e na boia? Notamos que vivenciamos experiências individuais no espaço escolar, mas coletivamente também passamos processos em comum.

Antônio Nóvoa (2010) demarca a importância da pessoa do professor na prática docente e defende a ideia de que não é possível desvincular o professor da pessoa. Notamos que, sim, o professor é a pessoa! As narrativas dos docentes anunciaram a formação de professores como um processo integral, considerou não apenas as habilidades técnicas, mas também as dimensões pessoais, sociais e políticas da docência.

Nós apostamos na linguagem da arte, no trabalho com as mandalas narrativas em diálogo profícuo com as experiências formadoras docentes; reconhecemos a dimensão da

complexidade humana. Narrar com arte foi uma possibilidade criativa, sensível, estimulou a imaginação, a criatividade e o pensamento crítico dos docentes.

Ao dialogar no singular-plural com as mandalas narrativas, foi possível vivenciar e explorar diferentes perspectivas, significados e sentidos formativos que surgiram das experiências individuais e coletivas. Essa interação enriqueceu a nossa compreensão das experiências que atravessaram as histórias dos docentes.

Contextualizar as experiências formadoras nos ambientes em que elas acontecem é essencial para compreender questões pertinentes ao campo da formação de professores. Cada professor tem uma trajetória única, influenciada por fatores sociais, culturais, econômicos e históricos específicos. Ao considerar esses elementos, somos capazes de compreender alguns sentidos formativos e como eles podem ter impacto no pessoal e no coletivo. Com as mandalas narrativas, elencamos múltiplas experiências formativas, revelando assim como essas histórias de vida são entrelaçadas com memórias, emoções e significados singulares e plurais. Cada professor ofereceu *insights* valiosos, compartilhou histórias e trouxe sentidos diversos aos elementos das mandalas, a partir de sua própria bagagem de vida.

Ao dialogar sensivelmente, por meio das mandalas narrativas, com as experiências formadoras, estamos reconhecendo a importância dos fatores ambientais, sociais, culturais e históricos que marcaram a trajetória dos docentes. Ao considerar esses elementos, somos capazes de construir uma visão mais ampla e inclusiva, promovendo um diálogo enriquecedor e uma visão mais profunda dessas experiências formativas. Para isso, foi preciso espaço, encontros, abertura, escuta amorosa, uma rede de acolhimento e confiança para compartilhar, dialogar e refletir com memórias tão marcantes e essenciais na vida dos professores. Sim, enfrentamos mares revoltos, mas não perdemos a confiança de enfrentar (colocar na frente) esta jornada; mergulhamos como o nosso herói Ulysses, mas com proteção desbravamos sentidos e significados para as nossas memórias formativas.

Este trabalho nos nutriu, nos moveu e nos auxiliou na busca de vivências não vislumbradas previamente. Estou grata pela confiança dos docentes em compartilhar partes tão íntimas, potentes, dolorosas e cheias de vida! Guardo essas narrativas na memória e quando fecho os olhos visualizo-as como joias lindas, belas em uma cristaleira bem guardada e protegida.

Estamos cientes da responsabilidade de ter trabalhado com essas histórias e, com muito carinho, amor e dedicação, desejamos que elas sejam ouvidas, compartilhadas e nutridas. Muito obrigada às professoras Alessandra, Alice, Ana Paula, Bianca, Camila, Elienae, Flaviane, Helena, Laís e ao professor Tiago pela confiança no trabalho e por acreditar no potencial das

mandalas narrativas. Vocês representam docentes que lutam cotidianamente pela esperança de uma educação mais fraterna, amorosa, ética, trans/formadora, que visa a uma justiça social

REFERÊNCIAS

ABREU, Bianca de Macedo. Mulher, mãe, professora e pesquisadora em tempos de pandemia: mas esta história nem sempre foi assim. **Scias – Educação, Comunicação e Tecnologia**, v. 3, p. 161-174, 2021. <https://doi.org/10.36704/sciaseducotec.v2i2.5017>.

ALMEIDA, Fernanda Lopes. **A fada que tinha ideias**. 28ª ed. Rio de Janeiro: Ática, 2019.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BEANE, Allan. **Proteja seu filho do bullying**: impeça que ele maltrate os colegas ou seja maltratado por eles. Trad. Débora Guimarães Isidoro. Rio de Janeiro: Best Seller, 2010.

BEHRENS, Marilda Aparecida; ENS, Romilda Teodora. **Complexidade e transdisciplinaridade**: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores. Curitiba: Appris, 2015.

BERKENBROCK-ROSITO, M. M.; OLIVEIRA, K. M. de. Experiência estética: autonomia e submissão tramada de medo e ousadia na tecedura da “Colcha de Retalhos”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2.918–2.936, 2022. <<https://doi.org/10.21723/riace.v17i4.17455>>. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17455>>. Acesso em: 15 maio 2023.

BORGES, Jorge Luis. **Esse ofício do verso**. Trad. José Marcos Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 121.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega** – vol. III. 19ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Formação de profissionais da educação (1997-2002). Brasília: MEC; INEP; COMPED, 2006. (Série Estado do conhecimento).

BYINGTON, Carlos Amadeu Botelho. **A construção amorosa do saber**: o fundamento e a finalidade da Pedagogia Simbólica Junguiana. 2ª ed. São Paulo: Religare, 2004.

BYINGTON, Carlos Amadeu Botelho. **A construção amorosa do saber**: o fundamento e a finalidade da Pedagogia Simbólica Junguiana. 3ª ed. São Paulo: Religare, 2010.

CANDAU, Vera Maria. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 8, p. 19-21, ago. 1982. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1777> Acesso em: 04 dez. 2022.

CANDAU, Vera Maria (coord.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionários de símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia T. M. (org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2001. p. 58-70.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**. Adapt. para língua portuguesa de Assunção Flores e Elodie Martins. Porto: Porto, 2001.

DAY, Christopher. **A paixão pelo ensino**. Porto: Porto, 2004.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Construção e transmissão da experiência nos processos de aprendizagem e de formação. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento (org.). **A nova aventura (auto)biográfica**. Porto Alegre: Edipucrs, 2016.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. 2ª ed. Natal: Ed. UFRN, 2014a.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida: da invenção de si ao projeto deformação**. Trad. Albino Pozzer. Natal: Ed. UFRN; Porto Alegre: Edipucrs; Brasília: Ed. UnB, 2014b.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição. **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo I. Natal: Ed. UFRN; Porto Alegre: Edipucrs; Salvador: Ed. UNEB, 2012. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica: temas transversais).

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa na formação de professores. **Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

DOMININCÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.). **Método (auto)biográfico e a formação**. Natal: Ed. UFRN, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**. A interpretação de uma mutação. Porto: Afrontamento, 2006.

FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. São Paulo: Verus, 2005.

FONTOURA, Helena Amaral da. Meu nome é professor/a: sobre aprender a docência e identidades. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 297-310, 2019. DOI: 10.29286/rep.v28i68.8391. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8391>>. Acesso em: 30 maio 2023.

FONTOURA, Helena Amaral da. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. In: FONTOURA, Helena Amaral da. **Formação de professores e diversidades culturais**: múltiplos olhares em pesquisa. Niterói: Intertexto, 2011. p. 61-82. (Coleção Educação e Vida Nacional).

FERRAROTTI, Franco. **História e história de vida**. Trad. Carlos Eduardo Galvão e Maria da Conceição Passeggi. Natal: Ed. UFRN, 2014.

FIGUEIRA, Sandro Tiago da Silva. **Os contextos e movimentos na formação continuada docente: uma busca de sentido**. 2012. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.

FIGUEIRA, Sandro Tiago da Silva. Teses docentes sobre o processo de ensinar e aprender ciências. **Actio: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 1-25, jan./abr. 2019. <<http://doi.org/10.3895/actio.v4n1.7577>>. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/7577>>. Acesso em: 26 maio 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 20ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 54ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Os mestres de Rousseau**. São Paulo: Cortez, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. 2ª ed. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2000.

GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. de (org.). **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: Triom, 2002.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, v. 31, p. 45-56, 2005.

GATTI, Bernadete. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

GATTI, Bernadete; MENEZES, Luís. Educação e futuros: desafios em busca de equidade. **Revista Lusófona de Educação** v. 52 n. 52 p. 153-167, 2021. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7974>>. Acesso em: 4 dez. 2022.

GREEN, Shia. **El Libro de los mandalas del mundo**. Santiago: Océano Âmbar, 2005.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto, 1992. p. 31-62.

IMBERNÓN, Francisco. É necessário conhecer de onde viemos para onde vamos. In: IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 13-26. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/12745/1/ARTIGO_Forma%C3%A7%C3%A3oContinuadaEduca%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2022.

JACOBI, Jolande. **Complexo, arquétipo, símbolo na Psicologia de C. G. Jung**. Trad. Margit Martinic. 10ª ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

JOSSO, Marie-Christine. As narrações do corpo nos relatos de vida e suas articulações com os vários níveis de profundidade do cuidado de si. In: VICENTINI PERIN, Paula; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010b.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, n. 3(63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>>. Acesso em 10 nov. 2020.

JOSSO, Marie-Christine. As identidades biográficas são sustentadas por uma existencialidade evolutiva singular-plural. **Horizontes**, v. 26, n. 2, p. 9-20, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portaUSF/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/01.AS%20IDENTIDADES BIOGRAFICAS%5B12996%5D.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2023.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos do inconsciente coletivo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

JUNG, Carl Gustav. **O desenvolvimento da personalidade**. 11ª ed. Trad. Frei Valdemar do Amaral; rev. téc. Dora Ferreira da Silva. Petrópolis: Vozes, 2011a.

JUNG, Carl Gustav. **Psicologia do inconsciente**. 19ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011b.

JUNG, Carl Gustav. **O eu e o inconsciente**. 22ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011c.

JUNG, Carl Gustav. **A natureza da psique**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011d.

JUNG, Carl Gustav. **Psicologia e alquimia**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011e.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

LE GRAND, J. L.; PINEAU, Gaston. **As histórias de vida**. Trad. Carlos Eduardo Galvão e Maria da Conceição Passeggi. Natal: Ed. UFRN, 2012.

LIMA, Camila Bourguignon de. **A competência artística do professor de artes visuais e os procedimentos didático-metodológicos: um estudo de caso de professores egressos da UEPG-PR**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCELO, C. Identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8/6>>. Acesso em: 21 set. 2021.

MARTINS, Alessandra da Silva Rezende Souza. **Os horários de atividades como projeto de formação: reflexões sobre as narrativas de professoras atuantes na Educação Infantil em Macaé-RJ**. 2020. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Psy II, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 30ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MORIN, Edgar. **Um ano sísifo**: diário de um fim de século. Lisboa: Europa-América, 1998.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

MORIN, Edgar; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e a incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2003a.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003b.

MORIN, Edgar. **Rumo ao abismo: ensaio sobre o destino da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011. 192 p. Tradução de Edgard de Assis Carvalho, Mariza Perassi Bosco.

MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. Tradução Ilana Heineberg. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MORIN, Edgar. **Sobre a Estética**. Rio de Janeiro: Pró-Saber, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. Trad., notas e posfácio de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 155-188.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Ed. Unesp, 2013.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. Dossiê Democracia, Escola e Mudança Digital: Desafios da Contemporaneidade. **Educação e Sociedade**, v. 42 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.249236>. Acesso em: 30 maio 2023.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Contr. Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, A. **Formação continuada de professores - palestras, seminários? Isso serve pouco**. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/32iSjtR>. Acesso em: 26 abr. 2023.

OLWEUS, Dan. **Bullying at school: what we know and what we can do**. Cambridge: Blackwell, 1993.

PEREIRA, Camila Silva. **As contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid para a formação continuada dos professores de Geografia em Ilhéus-BA**. 2019. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

PEREIRA, Diego Carlos. **Ser bacharel e professor formador de professores: narrativas, formação e identidade**. 2016. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

PEREIRA, Elienae Genésia Corrêa. Narrativa (auto)biográfica da trajetória de formação: revisitando as memórias de uma doutoranda. In: FONTOURA, Helena Amaral da. **Escritas de professoras e professores em formação: movimentos construtivos da docência**. Niterói: Intertexto, 2022.

PIEDADE, Ana. Distâncias e proximidades em tempos de pandemia: espaços, corpos e máquinas. In: 9ª CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE MEDIAÇÃO INTERCULTURAL E INTERVENÇÃO SOCIAL – “Vivência(s), convivência(s) e sobrevivência(s) em contexto de pandemia: relatos e experiências”. **Livro de Atas**: Edição - CICS. NOVA. IPLeiria e ESECS. Politécnico de Leiria. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores**. Trad. Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 2003.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hétero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 97-118.

PINEAU, Gaston. **De l'air, essai sur l'écoformation**. Paris: L'Harmattan, 2015. (Collection Écologie et Formation).

PINHEIRO, Laís Lemos Silva Novo. **Referências Vivigráficas na EJA: narrativas de memórias literárias discentes**. 2021. 162f. Tese (Doutorado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

QUINTANILHA, Clarissa Moura. **História de vida e formação docente: atravessamentos transdisciplinares**. 2017. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

RAMOS, M. D. P.; OLIVEIRA, R. C. M.; SANTO, M. R. O estado da arte da pesquisa (auto)biográfica: uma análise do Portal de Periódicos Capes. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 2, n. 5, p. 449-469, maio/ago. 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/viewFile/3054/2510>>. Acesso em: 6 maio 2019.

REGO, Flaviane Coutinho Neves Americano. **Inserção profissional docente: narrativas de professores iniciantes e experientes da Educação Básica do Município de Maricá-RJ**. 2021. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

ROBERTSON, Robin. **Bíblia do Peregrino**. Edição de Estudos. São Paulo: Paulus, 2017.

ROBERTSON, Robin. **Guia Prático de Psicologia Junguiana**. Um curso básico sobre os fundamentos básicos da Psicologia profunda. São Paulo: Cultrix, 2021.

ROCHA, Patrícia Lima de Sales. **O ensino de Artes na rede pública de Fortaleza: experiência de vida e formação de uma educadora musical**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SAMTEN, Padma. **Flor do lótus**. São Paulo: Peirópolis, 2006.

SAMUELS, A.; SHORTER, B.; PLAUT, F. **Dicionário crítico de análise junguiana**. Rio de Janeiro: Imago/Consultoria, 1998.

SANTARÉM, Robson. Puer e senex nas relações de trabalho. *In*: MONTEIRO, Dulcinéia da Mata Ribeiro. **Puer-senex: dinâmicas relacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Reflexões Junguianas).

SILVA, Ana Paula Correia da. **O magistério como possibilidade de profissão: narrativas de professoras da rede municipal de educação de Niterói-RJ**. 2022. 69f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

SOARES, Noemi Salgado. **Educação transdisciplinar e a arte de aprender: a pedagogia do autoconhecimento para o desenvolvimento humano**. 2ª ed. Salvador: Ed. UFBA, 2007.

SOMMERMAN, A.; MELLO, M. F. de; BARROS, V. M. de. **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: Triom, 2002.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escrita de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, São Cristóvão, v. 2, n. 4, p. 37-50, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_4/DOSSIE_FORUM_Pg_37_50.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TENZIN-DOLMA, Lisa. **Mandalas na natureza: 30 novas meditações para você ampliar a consciência e encontrar a paz de espírito nas belezas naturais**. Trad. Denise de C. Rocha Delela. São Paulo: Pensamento, 2007.

VERNANT, Jean-Pierre. **O universo, os deuses, os homens**. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

APÊNDICE A – Roteiro inicial da oficina com as mandalas narrativas

1º momento:

Exercício inicial com relaxamento corporal e respiratório (fundo musical: CORRÁ, Áurio. **Chroma**. Interprete: Áurio Corrá. Brasil: Lua Music, c2006. 1 CD. Faixa 1-4 (65min)).

Procedimento: convidamos os participantes a fazer alguns movimentos para relaxamento corporal e exercícios de respiração com apoio de fundo musical. Os exercícios corporais tiveram enfoque na descontração dos gestos e movimentos, enquanto os de respiração proporcionavam maior concentração interior. As músicas foram selecionadas com a intenção de promover maior concentração e relaxamento.

2º momento:

Após o relaxamento, exploramos o universo da mandala, sua etimologia, as diversas representações que esse símbolo pode fazer emergir em ambientes culturais, sociais e religiosos diversos.

3º momento:

Solicitamos que cada participante desenhasse um círculo e dividisse a sua mandala em quatro partes. Utilizamos papel Canson A4, lápis de cor, lantejoulas, retalhos, compasso, materiais diversos que os professores tinham nas suas residências.

4º momento:

Com base nessa vivência expressiva, solicitamos que cada participante refletisse sobre esta questão:

1- Pense em quatro experiências que marcaram a sua trajetória enquanto docente e discente, experiências que você considera formadoras.

APÊNDICE B – Indução da oficina com as mandalas

Oficina mandala

Mandala vem do sânscrito *mandalo*. Universalmente é o símbolo da integração e da harmonia. Na sua etimologia, representa a união dos opostos, o princípio integrador do feminino e do masculino. A forma circular representa o centro do mundo, as grandes catedrais, os terreiros, as cirandas, os encontros religiosos, o alto da montanha morada dos deuses olímpicos, onde Jesus, Buda e Moisés meditaram e se ligaram ao seu centro. Lugar ao encontro do sagrado. Esse símbolo atravessa várias culturas, religiões, sabedorias ao longo do tempo, e por isso é transdisciplinar. É lugar de integração entre o velho e o novo, entre o sagrado e o profano, entre o claro e o escuro, entre o aluno e professor.

Agora receba o fogo que ancestralmente representa a fogueira na caverna, lugar de acolhimento, proteção, aquecimento e encontro...

Perceba a energia que liga você ao centro do mundo...

Sinta a natureza que integra você ao universo...

Respire e perceba o seu centro, o seu lugar de aquecimento, de acolhimento e de integração.

Agora vou contar de 10 a 1 e você vai percorrendo a sua vida desde o seu nascimento até agora... Receba as imagens do seu percurso discente e docente.

Quando se sentir à vontade, se despeça e agradeça por este momento...

Reflita sobre quatro experiências que marcaram a sua trajetória como docente e discente, experiências que você considera formadoras.

Reflexão:

Quais memórias emergiram da sua história de vida que você considera experiências formadoras?

APÊNDICE C – Roteiro final da oficina com as mandalas narrativas



OFICINA

Mandala: (Re)vivendo minhas memórias formativas

Mandala é uma palavra em sânscrito que significa “círculo”. Universalmente, é o símbolo da integração e da harmonia. Sua etimologia representa a união dos opostos, o princípio integrador do feminino e do masculino. A forma circular representa o centro do mundo, as grandes catedrais, os terreiros, as cirandas, os encontros religiosos, o alto da montanha morada dos deuses olímpicos, onde Jesus, Buda e Moisés meditaram e se ligaram ao seu eixo. Lugar de encontro do sagrado com o numinoso. Esse símbolo atravessa várias culturas, religiões, sabedorias ao longo do tempo e por isso é transdisciplinar. É lugar de integração entre o velho e o novo, entre o sagrado e o profano, entre o claro e o escuro, entre aluno e professor.

Metodologia: Iremos realizar uma vivência convidando os professores participantes para revisitar as suas memórias em contexto escolares, enquanto discentes e docentes. Utilizaremos técnicas de respiração, trabalhando o corpo em prol de aliviar a tensão; com cuidado, segurança e acolhimento iremos direcionar essa jornada com uma indução guiada. Cada professor irá revistar as suas memórias, mas coletivamente iremos fazer essa travessia. Em alusão aos argonautas, todos tinham a mesma intenção, mas cada herói fez a sua viagem. Iremos seguir esse caminho, respeitar o processo individual, mas nos fortalecer através do coletivo.

Depois desta vivência, solicitaremos que cada participante crie a sua própria mandala e represente uma memória importante para quatro fases da sua vida como discente e docente. Solicitaremos que os professores façam a divisão da mandala em quatro quadrantes. Os

materiais utilizados serão: papel Canson, tinta guache, pincel, cola colorida, lantejoulas. O uso da tinta auxilia na coagulação das emoções, no despertar de imagens simbólicas livremente, diferentemente do lápis, do qual temos maior controle e cujo espaço podemos delimitar com maior intencionalidade. Essa técnica livre poderá auxiliar o professor a dialogar com símbolos e acessar memórias docentes e discentes importantes para o seu processo formativo e revisitar fases importantes na sua trajetória de vida.

A partir desse momento expressivo, pediremos que cada docente pense sobre duas questões: *A partir desta vivência, quais memórias emergiram da sua história de vida que você considera importante para o seu processo formativo? Relate quatro memórias que marcaram suas fases enquanto discentes e docentes.*

Objetivo:

Permitir que cada participante perceba, pela vivência com as mandalas, memórias que marcaram o seu processo formativo e suas etapas da vida.

Atividades:

- Quebra-gelo com exercícios de relaxamento corporal e respiração (fundo musical com vento e o mar: DEBUSSY, C. *Diálogo do vento e o mar*. Intérprete: Philharmonica Slavonica. In: Grandes Compositores 19. Direcção: Alfred Scholz. Barcelona: Sol 90, 2005. Faixa 1-4).
- Confeção da mandala criativa contendo quatro memórias importantes da sua história de vida.
- Refletir sobre as questões: *A partir dessa vivência, quais memórias emergiram da sua história de vida que você considera importantes para o seu processo formativo? Relate quatro memórias que marcaram suas fases enquanto discentes e docentes.*

Procedimento:

Convidaremos os participantes a fazer alguns movimentos para relaxamento corporal e exercícios de respiração com apoio de fundo musical. Os exercícios corporais enfocam a descontração dos gestos e movimentos, enquanto os de respiração proporcionam maior concentração interior. As músicas foram selecionadas com a intenção de promover concentração e relaxamento.

Após o relaxamento, cada participante irá confeccionar a sua mandala narrativa e reviver memórias importantes na sua trajetória de vida. Iremos compartilhar nossas memórias, observar aspectos individuais e coletivos. Será um momento de muita troca, partilha e aprendizagem.

Essa oficina será realizada via Zoom, em uma videochamada; iremos atravessar a virtualidade nos fortalecendo como grupo amoroso, acolhedor, resiliente e vivo!

APÊNDICE D – Roteiro do segundo encontro com objetivo de realizar uma escrita sobre as mandalas narrativas

Oficina: Mandalas narrativas: escrever, contar e recontar

Metodologia: Iremos realizar uma vivência convidando os professores participantes para revisitar as memórias das mandalas narrativas. Utilizaremos técnicas de respiração, trabalhando o corpo em prol de aliviar a tensão; com cuidado, segurança e acolhimento, iremos direcionar essa jornada com uma indução guiada. Cada professor irá revistar suas memórias, mas coletivamente iremos fazer essa travessia. Em alusão aos argonautas, todos tinham a mesma intenção, mas cada herói fez a sua viagem. Iremos seguir esse caminho, respeitar o processo individual, mas nos fortalecer através do coletivo.

A partir desse momento expressivo pediremos que cada docente escreva sobre as experiências formadoras contadas nas mandalas narrativas.

Objetivo: Permitir que cada participante perceba pela vivência com as mandalas experiências formadoras que marcaram o seu processo formativo através da escrita e do compartilhamento dessas memórias.

Atividades:

- Quebra-gelo com exercícios de relaxamento corporal e respiração (fundo musical: DEBUSSY, C. *Diálogo do vento e o mar*. Intérprete: Philharmonica Slavonica. In: *Grandes Compositores 19*. Direção: Alfred Scholz. Barcelona: Sol 90, 2005. Faixa 1-4);
- Escrita sobre as experiências formadoras das mandalas narrativas.

Procedimento: Convidaremos os participantes a fazer alguns movimentos para relaxamento corporal e exercícios de respiração, com apoio de fundo musical. Os exercícios corporais enfocam a descontração dos gestos e movimentos, enquanto os de respiração proporcionam maior concentração interior. As músicas foram selecionadas com a intenção de promover concentração e relaxamento.

Após o relaxamento, cada participante irá realizar uma escrita inicial sobre as experiências formadoras das mandalas narrativas, contar, recontar e reviver memórias

importantes na sua trajetória pessoal e profissional. Iremos compartilhar nossas memórias, observar aspectos individuais e coletivos. Será um momento de muita troca, partilha e aprendizagem. Essa oficina será realizada via Zoom através de uma videochamada, iremos atravessar a virtualidade, nos fortalecendo como grupo amoroso, acolhedor, resiliente e vivo!

APÊNDICE E – Quadro temático das mandalas narrativas

Tematização das mandalas narrativas

Professores	1º Quadrante	2º Quadrante	3º Quadrante	4º Quadrante	Centro
Alessandra	Pessoas que marcaram a minha formação, carinho, amparo. Desenho: Escrita do nome das pessoas	Sonho; projeto; plano; luz, caminhos, que foram iluminados. Sonhos de adolescência - momentos mais jovens - engloba os sonhos de hoje. Desenho: espaço de amarelo	Remete a caminhos; caminhos que não trilhei que ainda irei trilhar; deslocamentos. Desenho: espaço que eu preenchi com barbante	Representação das pessoas que encontrei em Macaé e me completam nessa trajetória da docência. Desenho: lantejoulas azuis	O centro represent a as crianças. Desenho: lantejoulas em formatos de estrelinhas
Alice	Primeira possibilidade do ser - você é sem explicar - acolhido pelo o que você é - primeiros anos de escolarização . Desenho: borboleta, jardim e sol	Último ano do Ensino Fundamental – 7ª e 8ª série. Desenho: mar e areia visto de cima - sair de si - vê o todo	Barquinho viajando - busca, busca que não acaba - o alto mar e profundo - o barco sou eu, navegando, buscando, a âncora é uma necessidade de estabilidade que a gente tem. Eu acho que isso combina muito com a profissão docente, estamos sempre buscando.	Praia, tem duas pessoas trocando, conversando, fogueira, chama, sol, de dia, música - eu posso estar exausta, mas quando começo a dar aula não vejo o tempo passar, tem algo mágico. Tem que ter o outro.	Alteridade, a ideia de que o sagrado é outro.

Ana Paula	Lembranças da infância e escola entra nessa lembrança – 1º quadrante - fala da minha infância, meu primeiro contato da escola. Desenho: balanço, casa, boia, escorrega, lápis - parque de diversão - brincadeira, liberdade	Escola Normal de Brasília – 1ª formação. 2º quadrante. Caderno, livro, lápis colorido, tesoura, material escolar, olhos - estar bem atenta – 1ª formação - (ENB- Escola Normal de Brasília). 1º contato com a formação - amizade e imagem da escola, espaço da escola.	FFP - uma pessoa no centro e várias coloridinhas em volta. Aproximação, relação não apenas profissional - Aprendizagem de forma leve, mas responsável. Formação em exercício. Afetividade, aprendizagens.	Três lupas coloridas - tentativa de aprofundamento na minha formação - momento atual - que é o mestrado -, tentativa maior de ampliar e aprofundar minha formação profissional, não apenas as formações formais.	“Eu enquanto professor a carrego as memórias das minhas vivências enquanto discente” . Por mais que tenha essa divisão, essas memórias se encontram.
Bianca	Clara Luz - encenação – escola - primeira vez que me vi lutando para conquistar esse papel. Chapéu da Clara Luz - varinha da fada - ideias e perguntas - a memória que vem é a roupa. Fase importante do início do meu estudo – conquista - entrada na escola na segunda série. Socialização-interação.	Docente e discente - o mesmo ano que me formei na faculdade foi o ano que comecei a dar aula no colégio particular – UERJ - entrada na faculdade pública - processo seletivo do vestibular – violão - show de 10 anos da FFP - Danilo Caymmi - marido - por onde for quero ser seu par - a noite vai ser boa, tudo vai rolar. Socialização e interação. Violão, marido, conhecimento, muitos autores que li até hoje.	Balanço - importância do brincar e da minha relação com o balanço – liberdade - balanço representa a criança que eu sou - flores - gosto muito da natureza - cura - está tudo na natureza. Ligação com a natureza.	Laços e paetês - significam a minha filha. Compromisso com o trabalho e excesso/intensidade com o trabalho. Fui obrigada a parar com o trabalho devido a complicações da gestação.	Ao refletir sobre a mandala, a professor a trouxe a memória de ter trabalhado com alunos surdos. Aprende u Libras para se comunicar com os alunos.

Camila	Importância do Ensino Médio na escolha da profissão - sonho de entrar na universidade pública. Desenho: Escrita da UNEB e da UESC interligada por uma seta saindo da UNEB indo em direção à UESC	Chapéu de formatura – diploma - globo representando o meu curso – sentimento de realização - afetividade com os professores.	Pibid - cartografia- nome do subprojeto - Pibid – oportunidade.	Mestrado - FFP- transição da Bahia para o RJ - representei a Helena com o girassol - seja luz - algo que ela traz pra gente – Desafio.	
--------	--	---	--	---	--

Elíenae	9 anos - praia - ligação muito forte com a praia. Local de que eu gostava - lazer – família - relaxar - brincar e curtir - aspecto positivo enquanto aluna e levei isso para a minha prática. Lazer dentro da escola, alunos não queriam ir embora – ludicidade - gostar da escola e fazer o aluno gostar da escola.	Festas e feira cultural - aproximar os alunos, mas também os pais - atividades importantes na didática como na relação da família com a escola. Sempre o aluno tinha papel na festa, na dança, na ornamentação etc. respeitando a subjetividade do aluno. Propostas ligadas a arte, manifestações artísticas e culturais, sempre tinha um tema. Buscávamos a questão da interdisciplinaridade - quadra da escola, ginásio esportivo do colégio, momento da festa, os pais em volta para assistir - momento final local de apresentação da festa. Feira cultural trabalho inter-transdisciplinar.	Passeio à Floresta da Tijuca - primeiro passeio que fiz com os meus alunos - processo de aula direcionado - interdisciplinar com outros professores-saúde - fiz muito trilha na Floresta da Tijuca - ligação com a natureza. Primeiro colégio que trabalhei tinha um horto florestal - cor do colégio era verde e branco - herdei do meu pai e da vó materna a ligação com a natureza.	Me representei enquanto coordenadora pedagógica no colégio privado em que trabalhei - dei aula nesse colégio em todos os níveis e fui coordenadora por quase 20 anos. As decisões da escola eram democráticas e era um local agradável de trabalhar - uma relação bem família. Teve uma escola pública em que trabalhei que também era assim. Me emociona um pouco no sentido de triste.	Tem umas setas no meio que coloquei como se fosse um ciclo. Eu entrei nesse colégio com seis e sai com 46 anos. Eu fiz esse ciclo porque era uma coisa meio que contínua enquanto aluna, enquanto professor a e até mesmo enquanto pesquisadora, essas experiências me constituíram na construção da pesquisadora Elíenae. Colocamos em quadrantes, mas eles se ligam, tem esse centro em que estão interconectados.
---------	---	---	---	---	---

Flaviane	Nota musical - alegria - felicidade orgulho, realização.	Boneca Berenice - falta, sonho de ter uma boneca. Sonho de toda criança, desejo de uma criança querer brincar. Sonho de consumo. Inserção na docência. Descoberta e sobrevivência. Ensinar a letra B do alfabeto - bola - as meninas gostavam de jogar bola, minhas alunas - jogava com elas. Eu sempre gostei de jogar bola. Utilização para alfabetizar com a letra B.	FFP - conquista da formação pessoal e profissional - parece com a boneca – conquista – pertencimento - afirmar a posição enquanto aluna – processo - transição. Conquista da profissão professora - iniciar a docência - sonho distante que se tornou possível. Professores que foram exemplos na minha carreira. Pessoas que marcam a nossa vida além do conteúdo.	Céu azul, avião e UFBA, nuvem (lembro de ter passado dentro da nuvem) - incentivadores de sonhos - recebi incentivo financeiro, emocional, nunca tinha viajado de avião. Gratificante levar o nome da UERJ para outro estado - professora Helena (incentivadora de sonhos), a experiência de encontrar com outras pesquisadoras de outro estado, manter contato até hoje. Conhecer outro estado. Superação do medo - coragem!	Sobre a mandala de forma geral. Eu tenho mergulhado nos autores que trabalham sobre a temática de inserção à docência. Eu me vejo no período de inserção, quem ajuda esse professor iniciante? Quem incentiva esse professor? Período de crescimento e de conhecimento da profissão. Dicotomia entre teoria e prática. Achava que tudo o que estudei colocaria em prática na minha atuação, depois vi que poderia criar teorias na minha prática.
----------	--	--	---	---	---

--	--	--	--	--	--

Helena	Escada - como eu vejo a vida - ascensão relógio com a palavra tempo - metáfora do tempo, tempo que passa - envelhecimento - sensação de ter aproveitado o meu tempo, de ter aproveitado a vida. Tempo para mim é um valor.	Coisa mais importante da minha vida - família - aprendizado em relação a "orientadora que eu não queria ser". berço e quartinho e crianças - "entre erros e acertos" - entre o quadrante da família e de trabalho - quadrante da família vem aconchego e amorosidade.	Mochila - trabalho - estudo e competência - discordo sobre a ideia de <i>glamour</i> - não é glamoroso, é um lugar de trabalho, de estudo - de estudo - competência e desenvolvimento da sua afetividade - é um lugar mais coletivo do que individual - diferente da ideia individual do <i>glamour</i>. Afetividade geral - cuidado. Para mim é um lugar mais coletivo do que individual.	Sou eu - quadrante síntese - sou eu mulher numa moldura linda - tenho palavras que me definem - mulher - feminino em mim é um valor profundo - feminino sim da maternagem que hoje é muito mais - mulher - crescer; coragem; vibrante e criativo - numa moldura linda - agora queria que tivesse minha cara dentro da moldura - gostaria que tivesse o meu rosto e posso visualizar como se tivesse. Gosto muito e me traz bons sentimentos. Sensação como se tivesse um espelho dentro da moldura. Frases - metade superior da mandala - contribuindo para a sociedade - a união faz a força inventividade e renovação - valores - importância de inculcar para os meus filhos de que a união faz a força, consegui construir nos meus filhos esse valor de que maneira? Sendo inventiva e renovadora. Inventividade e renovação sempre foram tônicas na minha vida.	Adendo 01- Inventividade e renovação é uma tônica para mim Adendo 02 - sobre o trabalho - como eu me vejo em relação ao meu trabalho é como um farol. Fecha com a ideia de orientadora que eu quero ser e sou - orientadora que se preocupa em ajudar os outros - ele vai iluminando e ajuda quem quer ser iluminado. Sou um farol - escolha das cores - amarelo em volta de tudo - atrás da escada tem um lilás - vibração de cura, construção - atrás da família tem o
--------	---	--	---	--	---

					vermelho que é o amor - atrás do trabalho tem verde - vida criação, cultivo - e o resto é o amarelo que é girassol - círculo reforçad o pelo lilás – curas - autocura e curas alheias. Girassol é vida é procurar a luz. Atrás do girassol tem sombra, ele integra luz e sombra de uma maneira maravilh osa - como eu me vejo. A parte da frente sou eu - a parte de trás é a sombra - perfeita integraçã o de luz e sombra - aceita e acolhe - relação de luz e sombra - símbolo precioso. Ao olhar para a
--	--	--	--	--	--

					mandala – completude.
Laís	Relação familiar com a escola. Desenho: casa	Graduação em Letras - formação - concretização de um sonho. Desenho: Símbolo da FFP	EJA – estrela – paixão - despertar o gosto pela pesquisa - formação enquanto pessoa/professora. Desenho: estrela	Grupo de pesquisa, sonho da docência importância das narrativas, não linearidade, diferenças ligação entre o 1º e o 4º quadrante, admiração. Desenho: linhas coloridas emaranhadas	Ramificação, raízes. Desenho: mão, identidade, raios solares, ao redor - várias cores - arco-íris - sol e chuva - pote de tesouro no final - se enquadra em cada momento da sua vida.
Tiago	Eixo orientador Bagagem formativa	Afetividade.	Reflorescer - ser cíclico.	Busca permanente.	

APENDICE F – Convite para Oficina de Mandalas narrativas

Caro(a) professor(a), _____, é com satisfação que convido V.Sa. a participar como depoente colaborador(a) da pesquisa intitulada **Mandalas narrativas: uma proposta de dialogar com as experiências formadoras docentes**, que objetiva compreender as experiências formadoras docentes que marcaram a trajetória pessoal e profissional e os possíveis impactos para o campo da formação de professores, por intermédio das oficinas com as mandalas.

Para tanto, desejamos ter a alegria, munida de responsabilidade, de dialogar com a sua narrativa de vida, suas experiências formadoras mediadas pelas oficinas com as mandalas.

Esclareço que a referida pesquisa faz parte de meus estudos em nível de doutoramento, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEdu), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores, integrando a linha de pesquisa Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas, sob a orientação da professora doutora Helena Amaral da Fontoura.

Clarissa Moura Quintanilha



APÊNDICE G – Convite para a oficina: (re)vivendo minhas memórias formativas singulares e plurais



APÊNDICE H – Roteiro final da última oficina em grupo com as mandalas narrativas**OFICINA****Mandala: (re)vivendo minhas memórias formativas singulares e plurais**

A mandala é um símbolo muito importante e significativo em diversas culturas e tradições religiosas. Ela pode ser encontrada em diversas formas e em várias partes do mundo, como nos desenhos em areia feitos pelos nativos americanos, nos vitrais das igrejas cristãs e nas tapeçarias budistas tibetanas, entre outros.

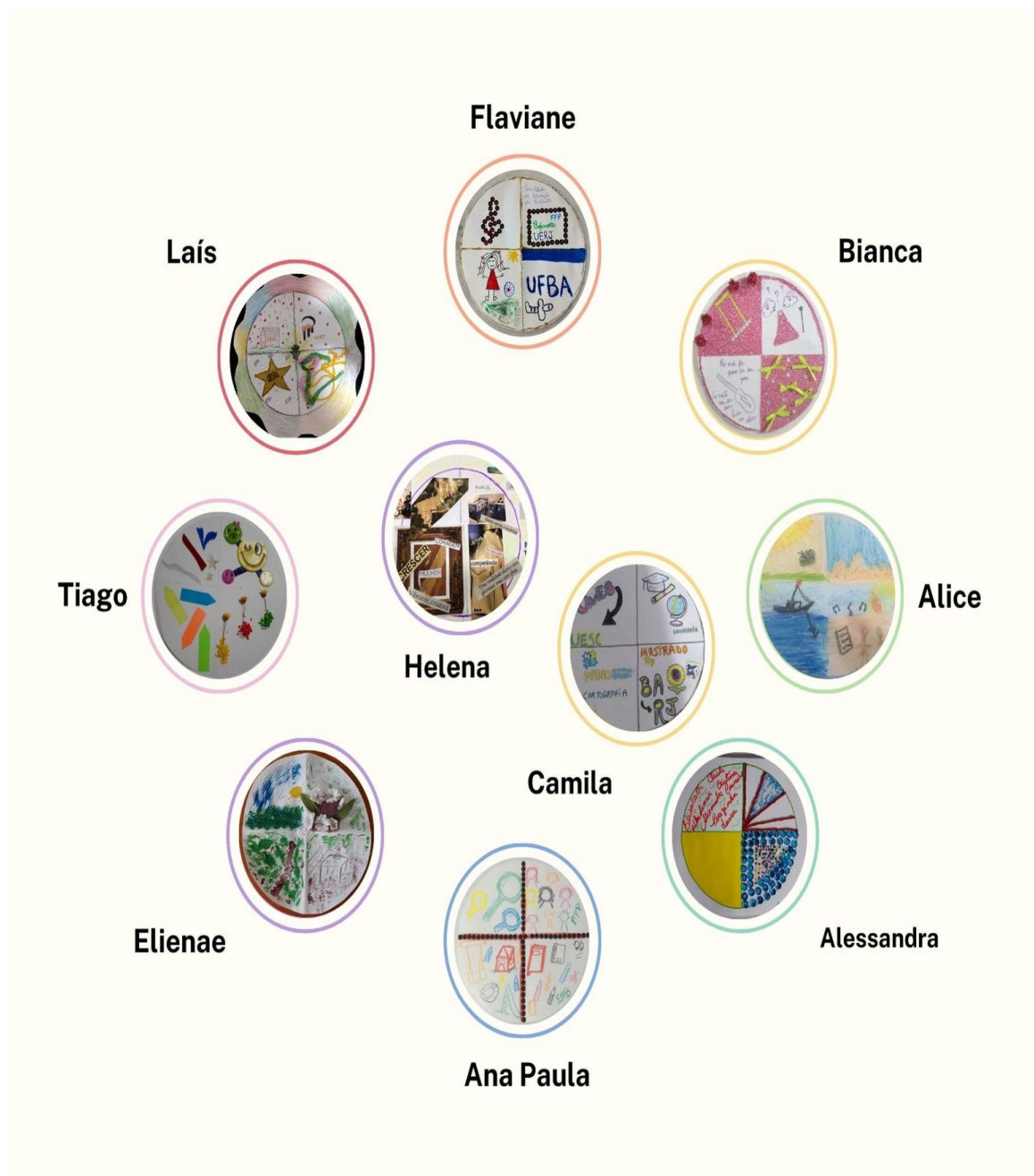
A mandala é geralmente associada à ideia de harmonia, equilíbrio e integração, e muitas vezes é usada como ferramenta para a meditação e para a contemplação espiritual. A sua forma circular é frequentemente vista como um símbolo da eternidade e da unidade e pode representar a ideia de que todas as coisas estão interligadas e conectadas.

Além disso, a mandala pode ser vista como uma representação do processo de autoconhecimento e crescimento pessoal, no qual o indivíduo busca integrar diferentes aspectos de si mesmo e encontrar a sua própria harmonia interior. Ela pode ser um lugar de encontro entre o sagrado e o profano, o claro e o escuro, e entre o aluno e o professor, representando a ideia de que o aprendizado e a evolução pessoal são processos contínuos e dinâmicos. A mandala é um símbolo muito rico e versátil, que pode ser interpretado de várias formas e em diferentes contextos. É uma bela expressão da riqueza e diversidade da cultura humana e do nosso desejo constante de encontrar significado e conexão em nossas vidas.

Metodologia: Utilizaremos técnicas de respiração, trabalhando o corpo em prol de aliviar a tensão; com cuidado, segurança e acolhimento, iremos direcionar essa jornada com uma indução guiada. Cada professor irá revistar as suas memórias emergidas com o trabalho com a mandala, mas coletivamente iremos fazer essa travessia. Em alusão aos argonautas, todos tinham a mesma intenção, mas cada herói fez a sua viagem. Iremos seguir esse caminho, respeitar o processo individual, mas nos fortalecer através do coletivo.

Depois dessa vivência, solicitaremos que cada participante veja e se inspire nas suas mandalas e nas mandalas dos colegas colaboradores desta pesquisa. Perceber seus sentimentos, pensamentos, intuições, sensações e refletir com as mandalas.

A seguir, está a imagem das mandalas individuais dos docentes formando uma mandala coletiva; realizamos esse procedimento com auxílio do programa Adobe Photoshop.



A partir desse momento reflexivo, pediremos que cada docente pense sobre duas perguntas:

- 1- *Qual ou quais imagens representam para você experiências formadoras plurais?*
- 2- *Qual a contribuição da arte para dialogar com as experiências formadoras?*

Após a partilha, convidaremos os docentes para sintetizar a experiência com as mandalas em uma palavra com o auxílio da ferramenta *on-line* Mentimeter, formando assim uma mandala coletiva com as palavras, ou seja, uma mandala narrativa.

Objetivo: Permitir que cada participante perceba, através da vivência com as mandalas, memórias que marcaram o seu processo formativo individual/coletivo e a contribuição da arte para dialogar com essas experiências formadoras.

Atividades:

- Exercício inicial com relaxamento corporal e respiração (fundo musical: DEBUSSY, C. *Diálogo do vento e o mar*. Intérprete: Philharmonica Slavonica. In: Grandes Compositores 19. Direcção: Alfred Scholz. Barcelona: Sol 90, 2005. Faixa 4-8);
- Reflexão com as mandalas individuais e coletivas;
- Refletir sobre as perguntas: *Qual ou quais imagens representam para você experiências formadoras individuais e coletivas? Qual a contribuição da arte para dialogar com as experiências formadoras?*
- Realização da mandala narrativa coletiva com auxílio do Mentimeter.

Procedimento: Convidaremos os participantes a fazer alguns movimentos para relaxamento corporal e exercícios de respiração, com apoio de fundo musical. Os exercícios corporais enfocam a descontração dos gestos e movimentos, enquanto os de respiração proporcionam maior concentração interior. As músicas foram selecionadas com a intenção de promover concentração e relaxamento.

Após o relaxamento, cada participante irá dialogar com as mandalas individuais e coletivas. Será um momento de muita troca, partilha e aprendizagem. Essa oficina será realizada via Google Meet em uma videochamada, iremos atravessar a virtualidade nos fortalecendo como grupo amoroso, acolhedor, resiliente e vivo!

APÊNDICE I – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine no final este documento, que está em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder da professora pesquisadora e a outra com você, participante colaborador.

A pesquisa **Mandalas narrativas: uma proposta de dialogar com as experiências formadoras docentes**, da professora pesquisadora Clarissa Moura Quintanilha (contato: clarissa_quintanilha@hotmail.com/(21)98070-3234), sob orientação da professora doutora Helena Amaral da Fontoura (contato: helenaf@uerj.br) tem como principais objetivos compreender as experiências formadoras docentes que marcaram a trajetória pessoal e profissional e os possíveis impactos para o campo da formação de professores, por intermédio das oficinas com as mandalas.

Todas as informações obtidas, bem como registros de filmagens, fotografias e áudios por meio digital ou presencial serão utilizados para alcançar os objetivos acima propostos e para a composição do relatório de pesquisa, resguardando sempre sua identidade e utilizados, restritamente, para fins acadêmicos. Caso não queira mais fazer parte da pesquisa, favor entrar em contato pelos telefones ou *e-mails* acima citados.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO COLABORADORA

Eu, _____, RG _____ (órgão), CPF _____, abaixo assinado(a), concordo em participar do estudo como colaborador(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela professora pesquisadora Clarissa Moura Quintanilha sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, bem como os benefícios decorrentes da minha participação. Foi garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento.

Local: _____

Data: ____/____/____

Colaborador(a) da pesquisa