





UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Reitor: Lourivaldo Valentim da Silva; Vice-Reitora: Amélia Tereza Santa Rosa Maraux

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

Diretora: Ângela Maria Camargo Rodrigues;

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc – Coordenadora: Nadia Hage Fialho

GRUPO GESTOR

Editora Geral: Yara Dulce Bandeira de Ataíde;

Editor Executivo: Jacques Jules Sonnevile

Coordenadora Administrativa e Financeira: Jumara Novaes Sotto Maior

Ângela Maria Camargo Rodrigues (DEDC I), Nadia Hage Fialho (PPGEduc), Elizeu Clementino de Souza, Sueli Ribeiro Mota Souza.

CONSELHO EDITORIAL

Conselheiros nacionais

Adélia Luiza Portela

Universidade Federal da Bahia

Cipriano Carlos Luckesi

Universidade Federal da Bahia

Edivaldo Machado Boaventura

Universidade Federal da Bahia

Jaci Maria Ferraz de Menezes

Universidade do Estado da Bahia

Jacques Jules Sonnevile

Universidade do Estado da Bahia

João Wanderley Geraldi

Universidade de Campinas

Jonas de Araújo Romualdo

Universidade de Campinas

José Carlos Sebe Bom Meih

Universidade de São Paulo

José Crisóstomo de Souza

Universidade Federal da Bahia

Kátia Siqueira de Freitas

Universidade Católica de Salvador

Marcos Silva Palácios

Universidade Federal da Bahia

Maria José Palmeira

Universidade do Estado da Bahia e

Universidade Católica de Salvador

Maria Luiza Marcílio

Universidade de São Paulo

Nadia Hage Fialho

Universidade do Estado da Bahia

Paulo Batista Machado

Universidade do Estado da Bahia

Raquel Salek Fiad

Universidade de Campinas

Robert Evan Verhine

Universidade Federal da Bahia

Walter Esteves Garcia

Associação Brasileira de Tecnologia Educacional

/ Instituto Paulo Freire

Yara Dulce Bandeira de Ataíde

Universidade do Estado da Bahia

Conselheiros internacionais

Adeline Becker

Brown University, Providence, USA

Antônio Gomes Ferreira

Universidade de Coimbra, Portugal

Edmundo Anibal Heredia

Universidade Nacional de Córdoba, Argentina

Ellen Bigler

Rhode Island College, USA

Francisco Antonio Loiola

Université Laval, Québec, Canada

Giuseppe Milan

Università di Padova – Itália

Julio César Díaz Argueta

Universidad de San Carlos de Guatemala

Luís Reis Torgal

Universidade de Coimbra, Portugal

Marcel Lavallée

Université du Québec à Montréal, Canada

Mercedes Villanova

Universidade de Barcelona, Espanha

Paolo Orefice

Università di Firenze - Italia

Coordenador do n. 29: Elizeu Clementino de Souza

Os pareceristas ad hoc do número 29 serão divulgados junto com a lista na publicação do n. 30 da revista.

Revisão: Regina Helena Araújo Soares; **Bibliotecária:** Jacira Almeida Mendes; **Tradução/revisão:** Eric Maheu;

Capa e Editoração: Linivaldo Cardoso Greenhalgh (“A Luz”, de Carybé – Escola Parque, Salvador/BA); **Secretaria:**

Nilma Gleide dos Santos Silva.

REVISTA FINANCIADA COM RECURSOS DA PETROBRAS S.A.

ISSN 0104-7043

Revista da FAEEBA

Educação

e Contemporaneidade

Departamento de Educação – Campus I

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 29, jan./jun. 2008

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

Revista da FAEEBA – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Revista do Departamento de Educação – Campus I
(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Publicação semestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

ADMINISTRAÇÃO: A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação I - NUPE
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula
41150-000 SALVADOR - BAHIA
Tel. (071)3117.2316
E-mail: refaceba.dedc1@listas.uneb.br

Normas para publicação: vide últimas páginas.

E-mail para o envio dos artigos: jacqson@uol.com.br

Site da Revista da FAEEBA: <http://www.revistadafaeeba.uneb.br>

Indexada em / Indexed in:

- REDUC/FCC – Fundação Carlos Chagas - www.fcc.gov.br - Biblioteca Ana Maria Poppovic
- BBE – Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília/INEP)
- Centro de Informação Documental em Educação - CIBEC/INEP - Biblioteca de Educação
- EDUBASE e Sumários Correntes de Periódicos Online - Faculdade de Educação - Biblioteca UNICAMP
- Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação - Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação.
www.fe.usp.br/biblioteca/publicacoes/sumario/index.html
- CLASE - Base de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana
- Universidade Nacional Autónoma do México:
E-mails: hela@dgb.unam.mx e rluna@selene.cichcu.unam.mx / Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>
- INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique de Nancy/France - Francis 27.562. Site: <http://www.inist.fr>

Pede-se permuta / *We ask for exchange.*

Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade semestral

ISSN 0104-7043

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)

Tiragem: 1.000 exemplares

SUMÁRIO

- 9 Editorial
- 13 Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade

MEMÓRIA, HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

- 17 As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural
Marie-Christine Josso
- 31 A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil
Elizeu Clementino de Souza, Cynthia Pereira de Sousa, Denice Barbara Catani
- 43 Historia de vida intercultural em formação de professores
Christian Leray
- 51 A autobiografização mútua na pesquisa sobre a formação dos professores por meio das histórias de vida: algumas considerações epistemológicas
Nilce da Silva, Patrícia Claudia da Costa
- 67 Construção de uma urbanidade rural: percursos de vida de jovens na Amazônia
Christine Delory-Momberger, Izabel Galvão, Jean-Jacques Schaller
- 79 O inconsciente, máquina poética de sonho e de rememoração
Véra Dantas de Souza Motta
- 87 As memórias e a arte de lembrar: sou professora porque...
Cleuza Maria Sobral Dias
- 97 Narrativas e desenhos que contam histórias de formação de professores indígenas Mura
Ana Alcídia de Araújo Moraes, Lucíola Inês Pessoa Cavalcante, Rosa Helena Dias da Silva, Valéria Amed das Chagas Costa
- 107 Arte, identidade e invenção: educadoras e educandos por entre auto-retratos e espelhos
Eliane Aparecida Bacocina, Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo
- 119 Práticas de formação em EJA e narrativas autobiográficas de professores de adultos
Tânia Regina Dantas
- 137 Formando professores que aprendem a partir dos relatos: uma experiência na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ
Helena Amaral da Fontoura
- 147 Histórias e personagens que (ainda) não estão em livros: o memorial-formação na licenciatura em pedagogia em Irecê/BA
Marcea Andrade Sales
- 159 O a-con-tecer de uma formação
Maria Inez Carvalho

- 169 Memórias e narrativas: múltiplos olhares na formação reflexiva
Aretusa Sousa Santos, Bianca Recker Lauro, Graciele Fernandes Ferreira Mattos, Mylene Cristina Santiago
- 175 Pelos fios e tramas da memória: entretecendo narrativas de si, do outro, de todos nós
Adair Mendes Nacarato, Iara Andréa Alvares Fernandes, Maria Ângela Borges Salvadori, Regina Célia Grando, Vivian Batista da Silva
- 185 Memória de um professor e momentos da carreira docente
Edivaldo M. Boaventura
- 201 De aulas, corredores e escadarias: marcas que proliferam
Jussara Midlej
- 215 José Francisco da Rocha Pombo: trajetória intelectual e a idéia de Universidade (1879-1892)
Névio de Campos

ESTUDO / RESENHA

- 235 A formação docente das primeiras professoras dos grupos escolares de Sergipe (1911- 1930)
Crislane Barbosa de Azevedo
- 247 JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
Socorro Aparecida Cabral Pereira
- 249 Normas para publicação

CONTENTS

- 11 Editorial
- 13 Themes and Time Limit to Submit Manuscript for the Next Volumes of Revista da FAEEBA – Education and Contemporaneity

MEMORY, LIFE HISTORIES AND TEACHERS' EDUCATION

- 17 Life Narratives focused on Continuous Formation as unveiling Forms and multiple Meaning of a singular-plural Existentiality
Marie-Christine Josso
- 31 Autobiographic Research and Self-Invention in Brazil
Elizeu Clementino de Souza, Cynthia Pereira de Sousa, Denice Barbara Catani
- 43 Intercultural Life Story in the Training of Teachers
Christian Leray
- 51 The Autobiography Mutual Process in the Research about Teachers' Formation by Means of Life Stories: some epistemological considerations
Nilce da Silva, Patrícia Claudia da Costa
- 67 Construção de uma urbanidade rural: percursos de vida de jovens na Amazônia
Christine Delory-Momberger, Izabel Galvão, Jean-Jacques Schaller
- 79 The Unconscious, a Poetic Machine of Dream and Remembrance
Véra Dantas de Souza Motta
- 87 Memories and the Art of Remembering: I am a teacher because....
Cleuza Maria Sobral Dias
- 97 Narratives and Drawings that tell stories of Mura Indigenous Teachers
Ana Alcídia de Araújo Moraes, Lucíola Inês Pessoa Cavalcante, Rosa Helena Dias da Silva, Valéria Amed das Chagas Costa
- 107 Art, Identity and Invention: educators and students among self-portraits and mirrors
Eliane Aparecida Bacocina, Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo
- 119 Practices of Formation in Educations of Youths and Adults and Autobiographic Narratives of Adults' Professors
Tânia Regina Dantas
- 137 Forming Teachers who learn from their Stories: an experience in the Faculdade de Formação de Professores (FFP) of the UERJ
Helena Amaral da Fontoura
- 147 Histories and Characters that are (yet) not in Books: The memorial-formation at the Pedagogy Program in Irecê-Bahia
Marcea Andrade Sales
- 159 Happening of a Formation
Maria Inez Carvalho

- 169 Memories and Narratives: multiples point of view in the reflexive formation
Aretusa Sousa Santos, Bianca Recker Lauro, Graciele Fernandes Ferreira Mattos, Mylene Cristina Santiago
- 175 Through the Threads and Webs of Memory: crossing narratives of oneself, the other and all of us
Adair Mendes Nacarato, Iara Andréa Alvares Fernandes, Maria Ângela Borges Salvadori, Regina Célia Grando, Vivian Batista da Silva
- 185 Memories of a Professor and Periods of a Teaching Career
Edivaldo M. Boaventura
- 201 Of Classes, Corridors and Stairs: Spreading Marks
Jussara Midlej
- 215 Jose Francisco Da Rocha Pombo: intellectual trajectory and the idea of university (1879-1892)
Névio de Campos

STUDIE/THESIS ABSTRACT

- 235 The Formation of the First Teachers of the School of Sergipe, Brazil (1911-1930)
Crislane Barbosa de Azevedo
- 247 JOSSO, Marie-Christine. **Experiences of Life and Formation**. São Paulo: Cortez, 2004.
Socorro Aparecida Cabral Pereira
- 253 Instructions for publication

EDITORIAL

MEMÓRIA, HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES é o tema do número 29 da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Para sua elaboração recebemos a valiosa colaboração do professor Elizeu Clementino de Souza, da Linha de Pesquisa 2 do Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, da UNEB. Como coordenador deste número, ele fez uma ampla divulgação da temática, dentro e fora do país, e conseguiu reunir uma equipe de pareceristas *ad hoc*, a fim de avaliar os mais de 30 textos recebidos para fins de publicação.

A temática centrada nas (auto)biografias e histórias de vida no contexto da formação de professores possui como característica principal uma diversidade enorme de abordagens, de modo que podem ser encontradas, nos artigos, situações as mais variadas, onde a narrativa da formação de si é analisada em toda sua riqueza singular. O primeiro artigo, de Marie-Christine Josso, com sua equipe de pesquisadores em Genebra (Suíça), analisa as narrativas como um caminho para a invenção de si, individual ou coletiva, desvelando “*uma existencialidade no singular-plural em movimento*”. Elizeu Clementino de Souza, Cynthia Pereira de Sousa e Denice Catani retomam o tema da “invenção de si” nas (auto)biografias e histórias de vida, no campo educacional brasileiro, apresentadas nos dois *Congressos Internacionais sobre Pesquisa (Auto)biográfica - CIPA*. Christian Leray apresenta os resultados da sua pesquisa numa instituição de formação de professores na Bretanha (França), definindo a narrativa autobiográfica como uma modalidade de “formação intercultural, vínculo entre a transformação pessoal e a transformação social”. Por sua vez, Nilce da Silva e Patrícia Claudia da Costa abordam o tema da autobiografização mútua na pesquisa sobre a formação dos professores, finalizando com algumas considerações do ponto de vista epistemológico. Um grupo de três pesquisadores da Universidade de Paris 13, Christine Delory-Momberger, Izabel Galvão e Jean-Jacques Schaller, pesquisaram o percurso de vida dos alunos das Escolas Famílias Agrícolas no Estado de Amapá, introduzindo e analisando o conceito de “Urbanidade Rural”. Finalmente, Véra Mota discute o conceito freudiano de inconsciente, enquanto máquina de sonho e rememoração. Esses seis artigos formam um primeiro bloco, no sentido de priorizar os aspectos teóricos da temática de Histórias de Vida na Formação de Professores.

Um segundo bloco de artigos, junto com as análises teóricas, são o resultado direto de pesquisa de campo. Cleuza Maria Sobral Dias trabalhou com um grupo de professoras-alfabetizadoras, que, ao narrar suas histórias, mostram que a escolha da profissão docente é uma decisão que está acompanhada de motivos pessoais, peculiares da vida de cada uma delas. Igualmente, um grupo de quatro pesquisadores da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), analisou os desenhos e relatos de 34 professores indígenas Mura (na Amazônia), nos revelando sua formação e como se tornaram professores. A mesma diversidade de abordagem pode ser encontrada em dois trabalhos sobre os profes-

sores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA). No primeiro, as professoras foram convidadas a criar, cada uma, seu auto-retrato, revelando suas formas de lerem o mundo e a si mesmas (Eliane Bacocina e Maria Rosa Martins de Camargo). No outro trabalho foram usadas entrevistas autobiográficas, a fim de elucidar conceitos tais como a “formação experiencial” e “experiência formadora”.

Helena Amaral da Fontoura fez uma análise de conteúdo dos relatos de experiências vividas por alunos da disciplina Prática de Ensino/Estágio Supervisionado (na FFP/UERJ), à luz do tema percepções da prática profissional. Por sua vez, Marcea Andrade Sales analisa oito trabalhos de conclusão de curso, produzidos, sob forma de *Memorial-Formação*, por professores da rede municipal de Irecê/BA, no curso de Licenciatura em Pedagogia (em parceria com a FAGED/UFBA), a fim de verificar a articulação da teoria e da prática docente no cotidiano educativo dessa formação em serviço. Este mesmo projeto de formação em serviço é analisado, por Maria Inez Carvalho, como sendo um curso experimental, com uma proposta curricular que rompia com muitos dos tradicionais cânones educacionais, um curso não disciplinar, com fluxograma aberto que foi construído semestre a semestre, garantindo percursos individualizados de aprendizagem.

Um grupo de quatro professoras da educação básica na rede de ensino público da cidade de Juiz de Fora/MG, através de memórias e narrativas, trata de seu processo de formação para a pesquisa, que foi efetuado através da participação no Núcleo de Educação Especial (NESP) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Outro grupo de cinco pesquisadores, que atuam na pós-graduação da Universidade São Francisco/SP, discutem questões conceituais ligadas à memória, identidade e profissão, no âmbito dos trabalhos com histórias de vida e magistério, com duas temáticas mais particularizadas: o sentido dado à profissão e as imagens de professores inesquecíveis.

Finalmente, três trabalhos tematizam a figura de um educador específico: *Memória de um professor e momentos da carreira docente* (o professor Edivaldo M. Boaventura), o professor *Felipe Serpa*, docente do Programa de Pós-graduação em Educação na UFBA/FAGED (Jussara Midlej), e *José Francisco da Rocha Pombo: trajetória intelectual e a idéia de Universidade (1879-1892)* (Névio de Campos).

O número 29 finaliza com a seção ESTUDO/RESENHA, contendo o estudo de Crislane Barbosa de Azevedo sobre a formação das primeiras professoras dos Grupos Escolares do Estado de Sergipe no início do século XX e uma breve resenha sobre o importante livro de Marie-Christine Josso: *Experiências de vida e formação*, publicado no Brasil, uma verdadeira síntese da temática desta edição.

O Grupo Gestor da Revista da FAEEBA
– Educação e Contemporaneidade
e Elizeu Clementino de Souza,
coordenador do número 29

EDITORIAL

MEMORIES, LIFE HISTORIES AND PROFESSORS' FORMATION is the theme of the volume 29 of the Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. It was elaborated with the valuable collaboration of the professor Elizeu Clementino de Souza from the UNEB master program in Education in the Contemporaneous World. As a coordinator for this volume, he publicized the theme broadly, within Brazil and in the rest of the world and has succeeded in gathering a team of ad hoc evaluators to judge the more than 30 papers received for publication.

The theme focused on (auto)biographies and life histories in the context of professors' formation has, as a main characteristic, a enormous diversity of approaches, in such a way, that can be observed in the papers the more diverse situations, where self-narrative is analyzed in all its singular richness. The first paper, by Marie-Christine Josso, with her team of researchers in Geneva (Switzerland), analyses narratives as a way for self-invention, individually or collectively, revealing “an existenciality in the singular-plural in motion”. Elizeu Clementino de Souza, Cynthia Pereira de Sousa and Denice Catani returned to the theme of self-invention in (auto)biography and life histories, in the field of education in Brazil, as appeared in two International Congress on Autobiographical Research. Christian Leray shows the results of his research in an institution of teachers formation in Brittany (France) defining the autobiographical narrative as a modality of “cross-cultural formation, linking personal transformation with social transformation”. For their part, Nilce da Silva and Patrícia Claudia da Costa tackle the theme of reciprocal auto-biographization in research about teachers' formation, concluding with epistemological remarks. A group of researchers from Université de Paris 13, Christine Delory-Momberger, Izabel Galvão and Jean-Jacques Schaller, have investigated the life itinerary of students in a Family Agricultural Schools in the State of Amapá, introducing and analyzing the concept of *Rural Urbanity*. Finally, Véra Mota discusses the Freudian concept of unconscious as a dream and remembrance machine. Those six papers form a first block which prioritizes theoretical aspects of the theme of life histories in professors' formation.

A second group of papers present fieldwork research. Cleuza Maria Sobral Dias worked with a group of teachers-alphabetizers. We see through their stories how the choice of the teaching career was accompanied by personal motives, specific to the life of each of them. A team of researchers from the Universidade Federal do Amazonas (UFAM) analyzed the drawings and stories of 34 Mura (an indigenous group from Amazônia), revealing how they were educated and how they became teachers. The same diversity of approaches can be seen in two papers about teachers who work with the education of youngsters and adults. In the first case, the teachers were invited to create their self-portrait, revealing their way to read the world and themselves (Eliane Bacocina and Maria Rosa Martins de Camargo). The second case is based

upon autobiographical interviews used to elucidate concepts like “experiential formation” and “formative experience”

Helena Amaral da Fontoura does a content analysis of narratives of life experiences from students of a class of teachers in a supervised training period in the context of a university class (UERJ) focusing on the theme of the perceptions of professional practice. For her part, Marcea Andrade Sales analyses 8 paperworks concluding undergraduate programs. They were produced in the format of memories-formation by teachers in public first grade schools of Irecê, Bahia, at the end of a pedagogy course (in partnership with the FAGED/UFBA), so as to verify the articulation between theory and teaching practice in the daily life of these students. The same project of formation while working is analyzed by Maria Inez Carvalho, as an experimental program, which a curricular proposal which breaks away from much of the traditional educational practices: no disciplinary bonding and no close curriculum as it was constructed semester by semester granting individualized learning journeys.

A group of four professors of first grade education from public schools in Juiz de Fora (Minas Gerais), through their memories and narratives, tell of their process of formation for research, which was studied by the center for inclusive education of the Universidade Federal de Juiz de Fora. An other team of researchers, from a graduate program of the Universidade São Francisco/Sao Paulo, discuss questions linked to memory, identity and profession, in the framework of life history and teaching, and more especially: the meaning attributed to teaching and the image of unforgettable teachers.

Finally, three works thematize the figure of a specific educator: *Memory of a Professor and Periods of a Teaching Career* (professor Edivaldo M. Boaventura), the professor *Felippe Serpa*, from the UFBA graduate program in Education (Jussara Midlej), and *José Francisco da Rocha Pombo: intellectual trajectory and the idea of University (1879-1892)* (Névio de Campos).

This volume ends with the section STUDIES/REVIEW including a study by Crislane Barbosa de Azevedo about the formation of the first professors belonging to the School Group of the State of Sergipe in the first decades of the 20th century and a brief review about the important book of Marie-Christine Josso: *Experience of Life and Formation*, published in Brazil, and constituting a truly synthesis of the volume theme.

The Administrative group of Revista da FAEEBA
– Educação e Contemporaneidade
and Elizeu Clementino de Souza,
coordinator of the volume 29

**Temas e prazos dos próximos números
da Revista da FAEEBA:
Educação e Contemporaneidade**

Nº	Tema	Prazo de entrega dos artigos	Lançamento previsto
30	Docência e Contemporaneidade	30.05.08	setembro de 2008
31	Educação Infantil	30.09.08	março de 2009
32	Educação e Representações Sociais	30.05.09	setembro de 2009
33	Educação Indígena	30.09.09	março de 2010
34	Educação e Movimentos Sociais	30.05.10	setembro de 2010

**Themes and terms for the next journals
of Revista da FAEEBA:
Educação e Contemporaneidade**

Nº	Themes	Terms	Anticipated date of publishing
30	Teaching in the Contemporaneous World	30.05.08	September 2008
31	Early Childhood Education	30.09.08	March 2009
32	Education and Social Representations	30.05.09	September 2009
33	Indigenous Education	30.09.09	March 2010
34	Education and Social Movements	30.05.10	September 2010

**MEMÓRIA,
HISTÓRIAS DE VIDA
E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**



AS NARRAÇÕES CENTRADAS SOBRE A FORMAÇÃO DURANTE A VIDA COMO DESVELAMENTO DAS FORMAS E SENTIDOS MÚLTIPLOS DE UMA EXISTENCIALIDADE SINGULAR-PLURAL

Marie-Christine Josso *

Tradução: Eric Maheu **

Revisão da tradução: Suely de Souza Silva ***

RESUMO

O trabalho de reflexão a partir de uma narratização da formação de si (pensante, sensível, imaginando, emocionando-se, apreciando-se, amando) permite apreender a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e de as colocar em relação com a evolução dos contextos de vidas profissional e social. As subjetividades expressas são confrontadas com suas freqüentes inadequações para uma compreensão libertadora da criatividade em nossos contextos em mutação. As antecipações ou projeções dos autores contam a dinâmica das formas projetadas das suas existencialidades. Essa trajetória logo coloca em cena um ser-sujeito em relação com pessoas, contextos humanos e naturais e com ele próprio em uma tensão permanente entre modelos possíveis de identificação com o outro (conformização) e aspirações à diferenciação (singularização). As narrativas de vida centradas na formação constituam, assim, uma contribuição para uma abordagem globalizante e dinâmica da construção de si como uma disponibilidade constante para nossa existência em mutação e, por esse motivo, elas exigem uma atenção consciente ou uma escuta sensível ao que se manifesta de nossa existencialidade no tempo presente de nossa incarnação.

Palavras-chave: Narrativas de formação – Narrativas de vida – Construção de si

* Socióloga, antropóloga, doutora em Ciências da Educação. Professora da Faculdade de Psicologia e das Ciências da Universidade de Genebra, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, especializada em problemáticas ligadas à educação de adultos e à formação profissional contínua para os meios profissionais de acompanhamento, de ensino, de assistência social e de saúde. Desenvolveu metodologias de pesquisa e de formação integrando a perspectiva biográfica para fazer aparecer o lugar do sujeito-ator em todas as dimensões do ser no mundo e mobilizá-las em seus processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem. Várias publicações na França, Suíça, Bélgica, Portugal, Itália, Espanha, Canadá, Brasil, Alemanha. Membro do Centro de Pesquisa Intervenção em Estudos das Práticas Psicossociais (CRIEPPS) com os eixos: Pesquisas em abordagem somatopedagógica de acompanhamento (GRASPA) e Pesquisas biográficas (GRIFAB), membro associado do Centro de Estudos e de Pesquisa Aplicada em Psicopedagogia Perceptiva CERAP – Universidade Moderna de Lisboa. Co-fundadora da Associação Internacional de Histórias de Vida em Formação (ASIHVIF) e também das associações regionais RQPHV (Canadá) e ARIHV (Suíça). Membro da Associação Internacional de Sociólogos de Línguas Francesas (AISLF). E-mails: marie-christine.josso@pse.unige.ch / josso.cris@bluewin.ch

** E-mail: eric@didateca.org

*** E-mail: kantto.suely@gmail.com

ABSTRACT

LIFE NARRATIVES FOCUSED ON CONTINUOUS FORMATION AS UNVEILING FORMS AND MULTIPLE MEANING OF A SINGULAR-PLURAL EXISTENTIALITY

The reflection task on the base of the framing of auto-formation into narratives (thinking, sensible, imagining, being moved, appreciating, loving) enables us to consider the importance of the social and cultural mutations which took place in singular lives and to associate them with the evolution of social and professional life contexts. Subjectivities expressed face their frequent inadequacies to an understanding which frees creativity in our contexts in mutation. The authors' anticipations or projections tell the dynamic of the projected form of their *existentiality*. This trajectory set on the stage a being-subject at stake with people, human and natural contexts as well as with himself in a permanent tension between two possible models of identification with the other (conformisation) and aspiration to differentiation (singularization). Life narratives focused upon formation are thus a contribution to a global and dynamic approach in self construction as a constant availability to the mutation of our lives. For this reason they request a conscious attention or a sensible hearing to what manifest our *existentiality* in the present time of our incarnation.

Keywords: Narratives of formation – Lives narratives – Self-construction

C'est seulement lorsque l'horizon scientifique de lucidité et de recherche rejoint la verticale du secret que le fruit peut naître.
(Christiane Singer: *Derniers fragments d'un long voyage*)

Horizontes e contextos de minhas práticas de pesquisa

Todo projeto de pesquisa se cruza, de maneira própria, nas palavras do próprio autor, na temática da existencialidade, associada à questão ligada à identidade (identidade para si, identidade para os outros). Na medida em que um dispositivo de formação integra uma reflexão em cima desse projeto, a partir, por exemplo, de uma atitude reflexiva sobre as histórias de vida dos aprendizes, seria, então, logo possível ver aparecer e considerar as preocupações existenciais dos aprendizes adultos. Assim, a questão do sentido da formação, considerada através do projeto de formação, apresenta-se como uma via de acesso às questões de sentido que atravessam atualmente os atores sociais, quer seja no exercício de sua profissão – eles são, então, os porta-vozes dos problemas dos grupos sociais com os quais operam – quer seja nas vivências interrogadas e questionadoras de sua própria vida.

O trabalho de pesquisa a partir de narrativas ou, melhor dizendo, das narrativas centradas sobre a formação realizada para evidenciar e questionar heranças, continuidades e rupturas, projetos de vida, recursos múltiplos ligados às vivências, etc., esse trabalho de reflexão, a partir de uma narratização da formação de si-mesmo (como ser pensante, sensível, imaginante, se emocionando, gostando, amando), permite tomar consciência das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e colocá-las em relação com a evolução dos contextos de vida profissionais e sociais. As subjetividades expressas são, assim, confrontadas com as suas frequentes inadequações a uma compreensão libertadora da criatividade em nossos contextos em mutação. O trabalho sobre essa subjetividade singular e plural torna-se uma das prioridades da formação em geral e do trabalho das narrativas de vida em particular.

Os currículos de formação, nos quais adultos mais ou menos jovens se inseriram, apresentam-

se, desde logo, como sendo investidos por *considerações diferentes das que foram inicialmente enunciadas nas palavras do discurso convencional veiculado pela mídia ou nas representações comumente compartilhadas*; ou seja: a inscrição em um curso com vista à aquisição de competências novas, sociais e profissionais.

Trabalhar as questões identitárias, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação de narrativas de vidas escritas, permite-nos evidenciar a pluralidade, a fragilidade e a mudança de nossas identidades ao longo da vida. Existem constatações que interrogam a representação convencional de “uma” identidade que seria definível em um momento preciso, graças à sua estabilidade conquistada, assim como de uma identidade que se desconstruía pelo jogo dos deslocamentos sociais, pela evolução dos valores de referência e das marcas sócio-culturais. Acrescente-se a essas constatações *a tomada de consciência de que a questão identitária deve ser concebida como um processo permanente de identificação-diferenciação e de definição de si através de nossas identidades evolutivas, como emergências sócio-culturais visíveis da existencialidade*. Por esse motivo, essas identidades em constante evolução, manifestação de nossas existencialidades em movimento, são, em certos períodos históricos, mais fortemente perturbadas pelos efeitos desestruturantes das mudanças sociais, econômicas e/ou políticas. Vivemos, na Europa, como em outras regiões do mundo, esse momento de recomposição de nossas identidades, pois nossas existências são fragilizadas e perturbadas quotidianamente pelos efeitos da globalização do mercado (migração de empresas, novas economias emergentes, como China, Índia, Brasil, etc., novos tipos de pobreza, novos problemas sanitários, modificações climáticas ligadas aos poluentes tradicionais em crescimento exponencial).

Outra constatação importante através da mediação da pesquisa com as narrativas de vida evidencia a exigência metodológica de pensar as dimensões existenciais da identidade com uma abordagem multirreferencial que integra as várias modalidades do pensamento humano (as crenças específicas, as crenças religiosas, esotéricas), assim como as várias dimensões de nosso ser no mundo.

É, de fato, muito difícil, quando se considera a vida das pessoas na globalidade da sua história, as variações das modalidades, através das quais elas se expressam, e as múltiplas facetas que elas evocam no seus percursos, e não se toma consciência das sinergias positivas ou negativas entre as dimensões psicossomáticas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, socio-históricas, espirituais, por exemplo, que intervêm na expressão evolutiva da existencialidade e, por conseguinte, da identidade.

As situações educativas são a esse propósito igualmente um lugar e um tempo onde o sentido das situações e dos eventos pessoais, sociais e profissionais pode ser abordado nessas várias modalidades, a fim de facilitar uma visão do conjunto, aumentar as capacidades de intervenção relevante na sua existência e otimizar as transações entre os atores mobilizados pela situação do momento.

A abordagem biográfica que desenvolvemos em várias situações educativas não tem como alvo prioritário a construção identitária. De fato, as modalidades e os objetivos de nossas pesquisas baseadas no *trabalho biográfico* (construção da narrativa escrita, Co-análise e Co-interpretação em situação de grupo) são centrados na compreensão dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem, e informam, a seu modo, a questão da identidade. Podemos dizer, neste momento, que ela a informa *a partir de dentro* com uma relevância aguçada pelo fato de que essa abordagem abraça a globalidade da pessoa em articulação com as suas dinâmicas psico-sócio-culturais. *A história de vida narrada é, assim, uma mediação do conhecimento de si na sua existencialidade que oferece, para a reflexão do seu autor, oportunidades de tomada de consciência dos vários registros de expressão e de representação de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a sua formação*.

Dessa maneira, o estudo dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem, tendo em vista a elaboração de um conceito de formação experiencial para o qual contribuimos no seio da equipe de Genebra e do movimento internacional de histórias de vida em formação, realiza-se a partir da construção de narrativa da história da sua formação através da narração das experiências nas quais o autor-ator aprendeu, através da

sua maneira de fazer escolhas, a se situar nas suas vinculações e de definir seus interesses, suas valorizações e aspirações. *A existencialidade é, assim, abordada na sua textura completamente original – pois é singular – no seio de uma humanidade compartilhada. Por esse motivo, em nossas pesquisas com as narrativas de formação, usa-se, com frequência, a expressão de nossa existência singular e plural.*

Abordar o conhecimento de si pelo viés das transformações do ser-sujeito vivo e conhecedor no tempo de vida através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, dos eventos da sua vida pessoal e social e das situações que ele considera *como formadora e, muitas vezes, fundadoras, é conceber a construção identitária, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes.* De um lado, como uma trajetória composta de uma tensão entre heranças sucessivas e novas construções e, de outro lado, igualmente composta de uma relação dialética de aquisição de conhecimentos, de saber-fazer, de saber pensar, de saber ser em relação ao outro, de estratégias, de valorizações, de comportamentos com os conhecimentos, de competências, de saber-fazer, de comportamentos, de valorizações novas que são alcançadas através do currículo educativo escolhido.

As projeções de si que alimentaram os períodos de reorientação são reexaminadas nas suas significações presentes e colocadas em perspectiva no futuro, explicitadas e interrogadas nas suas lógicas de surgimento. *Essas antecipações relatam a dinâmica das formas projetadas da existencialidade. Essa trajetória logo coloca em cena um ser-sujeito envolvido com pessoas, contextos e com ele mesmo, numa tensão permanente entre modelos possíveis de identificação com o outro (conformização) e de aspiração à diferenciação (singularização).*

As etapas da construção e da análise interpretativa das narrativas

A fim de que o trabalho biográfico realizado em nossas pesquisas não seja confundido e reduzido a uma atitude exclusivamente introspectiva, algumas

referências a propósito de nossa modalidade de pesquisa-formação permitirão precisar as modalidades de elaboração da narrativa e do trabalho de análise dessas narrativas. O dispositivo baseia-se na idéia de que a compreensão de seu próprio processo de formação implica em um processo de conhecimento, no qual os participantes construirão suas narrativas a partir de uma seqüência de etapas, alternando um trabalho individual com um em equipe. Logo, a reflexão sobre os processos de formação é somente produtiva na medida em que os participantes se engajam ativamente em cada etapa do trabalho, assim como nas interações e transações que o grupo oferece. Chamamos esse cenário de pesquisa-formação, pois a atividade da pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas e se posiciona nos seus percursos de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seus projetos de vidas e suas necessidades atuais de formação. Depois de um período de apresentação do tema da reflexão biográfica, os participantes são convidados a apresentar ao grupo o interesse que apresenta para eles tal reflexão, a fim de começar a formular um projeto de conhecimento. Segue, depois, uma fase de escuta de narrativas orais organizada em equipe de três ou quatro, dependendo do número total de participantes.

Cada participante dispõe de duas horas para apresentar as experiências formadoras e fundadoras de seu percurso de vida, justificando em quê cada experiência foi significativa. Nessas duas horas, os participantes interrogam o recitante para lhe pedir precisões sobre as situações e os eventos relatados, pedir-lhe detalhes para aprofundar o conhecimento de si, os conhecimentos sobre o meio social e natural ou sobre o saber-fazer. Todos os grupos biográficos constatarem que a apresentação e a escuta das narrativas deslançam um processo dialético de identificação e de diferenciação que alimenta o questionamento sobre seu próprio percurso e, em resposta, sobre o percurso dos outros. Na terceira fase, os participantes devem colocar suas narrativas por escrito. Cada participante recebe o conjunto das narrativas das quais terá que tomar conhecimento antes do início da reflexão

sobre cada uma das narrativas escritas. Nessa passagem da narrativa oral para a escrita, os participantes constataam mudanças na informação relatada, interrogam-nas e, explicando-as, buscam entendê-las. Cada narrativa é trabalhada, tendo em vista destacar os momentos-chave muitas vezes fundadores, as valorizações que orientaram as escolhas, os registros das ciências humanas nas quais as experiências são relatadas, as dialéticas que permitem compreender as orientações gerais de uma vida, as atitudes e a aprendizagem do sujeito nas situações, nos eventos, encontros e nas atividades imprevistas ou escolhidas no percurso da vida.

O conjunto do que foi adquirido ao longo da vida é analisado a título de experiências formadoras e/ou fundadoras, caracterizadas por aprendizagens e conhecimentos agrupados em quatro categorias segundo a teorização proposta em *Cheminer vers soi* (1997):

- as aprendizagens existenciais constitutivas do conhecimento de si como ser psicossomático, em nossas dimensões de ser no mundo, nossos registros de expressão e nossas competências genéricas, transversais, particulares;
- as aprendizagens instrumentais juntam os procedimentos de todas as áreas da vida prática em uma cultura dada num determinado momento histórico;
- as aprendizagens relacionais levam a aquisições de comportamentos, estratégias de troca e de comunicação com outros, saber-ser em relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo;
- as aprendizagens reflexivas permitem a construção do saber-pensar nas referências explicativas e compreensivas.

As compreensões que resultam do trabalho de análise e interpretação suscitam uma conceptualização que não pertence a uma ciência humana específica e que se apresenta como uma nova colocação em perspectiva sustentada por uma epistemologia paradoxal, associando implicação e distanciamento do pesquisador em relação à sua própria pesquisa, construção de uma subjetividade autêntica através da objetivação dos preconceitos ou da entrega do pensar, e as experiências de nosso dispositivo de pesquisa como modalidade de construção de conhecimentos. Nossa metodologia de trabalho e nossa epistemologia

paradoxal dão acesso *in vivo*, de maneira concreta, ao que significa a existencialidade no singular-plural em movimento.

Alguns resultados de pesquisa ligados à existencialidade singular e plural

As transformações conscientes nas quais as pessoas estão envolvidas podem resultar de um surgimento interior ou ser provocadas pelo meio ambiente. O ser-sujeito é levado, conseqüentemente, a gerir essa coabitação das lógicas evolutivas e a viver, nesse processo, *uma tensão mais ou menos forte entre identidade por si e identidade pelos outros*.

O processo de formação que caracteriza o percurso de vida de cada um permite assim desvelar, progressivamente, o ser-sujeito da formação, vê-lo tomar forma psico-somáticamente, psicologicamente, sociologicamente, economicamente, culturalmente, politicamente, espiritualmente, em uma sábia e singular trama, resultando em uma estampa única (*fala-se em peça única nas artes visuais*). A consciência de ser (ativamente ou passivamente) sujeito da sua história, através de todos os ajustes que foram necessários, permite tomar a medida do que está em jogo em toda formação: a atualização do sujeito em um querer e poder ser em transformação e a objetivação desse nas formas sócio-culturais visadas, que elas já existem ou que necessariamente devem ser imaginadas (por exemplo, as famílias reconstituídas).

Esse conceito de existencialidade singular-plural remete logo a uma problemática que acompanha o percurso da *vida vivida em uma tensão permanente entre as transformações das limitações dos coletivos e a evolução dos sonhos, dos desejos e das aspirações individuais*. Nossa abordagem experiencial da formação existencial pode ser observada através de múltiplas facetas:

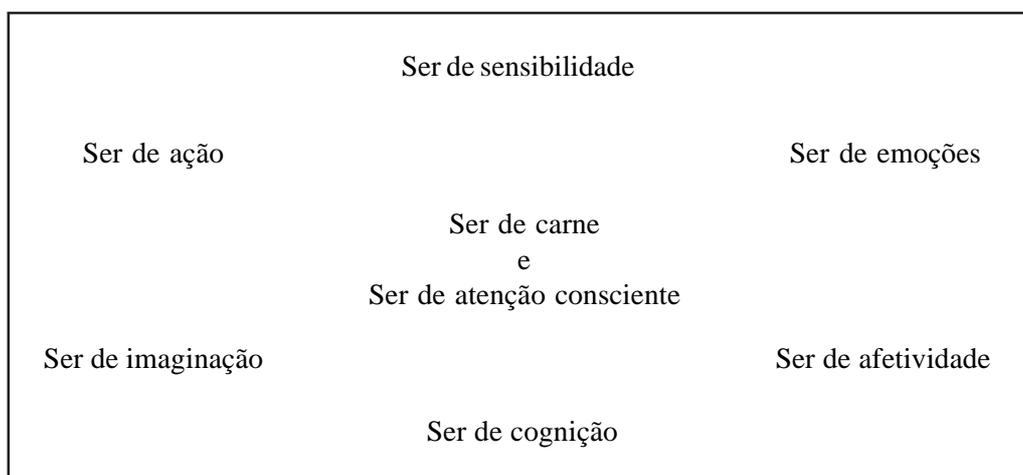
- como um processo evolutivo de integração/desintegração de saber-pensar, de conhecimentos, de representações, de valorizações, de comportamentos, de saber-fazer;
- como um processo de significação das aprendizagens formais e informais, das experiências e dos projetos de si;

- como um projeto de tomada de consciência de si e das suas potencialidades;
- como um processo de concretização de uma intencionalidade em projetos;
- e, finalmente, como uma transformação permanente – e talvez imperceptível – do ser psicossomático.

O conjunto dessas facetas do processo de formação abordadas no ângulo da experiência vivenciada e refletida em uma narrativa escrita pelo ser-sujeito constitui uma contribuição para *uma abordagem globalizante e dinâmica da construção de si, como uma disponibilidade cons-*

tante para a existência e, por isso, uma atenção consciente ou uma escuta sensível ao que se manifesta de nossa existencialidade no tempo presente. Eu quero dar aqui um exemplo mais desenvolvido dos resultados da pesquisa, ilustrando a especificidade das construções conceituais, definindo a forma da existencialidade. Eu escolhi o conceito das dimensões de nosso ser no mundo, pois “existir” significa ser vivo em vários níveis, ser em ligação, em relação com..., daí esse conceito das dimensões de nosso ser-no-mundo¹.

Segue o esquema ilustrando o estado atual da pesquisa:



No centro se encontram as duas dimensões sine qua non de nosso ser-no-mundo. O Ser de carne é ao mesmo tempo a cabine, o suporte, a base, a condição da manifestação das sete outras características. É o motivo pelo qual toda má-formação, deformações momentâneas ou definitivas deste ser engendra deficiências mais ou menos profundas no pleno desenvolvimento de todas essas características. Somos ligados às dimensões químicas, físicas e energéticas de nosso universo através dele. Mas ainda somos parte integrante deste na sua dinâmica local e global. Somos, logo, uma parte integrante do ecossistema terrestre, em relação ativa com ele, do fato de pertencermos biologicamente ao reino animal, sem falar de nossas ligações com o Universo. Esse ser de carne está muito presente nas narrativas sobre diversas formas: a saúde e a doença, a maternidade e a paternidade, a filiação

parental, a aparência física apreciada ou lamentada (imagem de si), a sexualidade, a alimentação, o movimento através de várias disciplinas esportivas ou corporais, o cansaço, etc. Poderia se falar em *uma existencialidade psicossomática, sem isolar esse conceito das suas facetas sociais, culturais, econômicas, históricas, espirituais, etc.*

O Ser de atenção consciente é a segunda dimensão indispensável para nosso ser-no-mundo enquanto ser em evolução. Nenhum desenvolvimento seria possível sem essa dimensão, nenhuma percepção do ser possível e, logo, nenhuma possibilidade de construção de um conhe-

¹ A construção desse conceito se revelou necessária quando organizamos em Maio 2000, em Crêt-Bérard (Vaud, Suíça), um simpósio sobre *o sensível na formação* a partir de nossos trabalhos em “histórias de vida”. De fato, me parecia impossível avançar na concepção desse encontro sem me interrogar sobre o que as narrativas trabalhadas até então (já muitas centenas em 20 anos) nos ensinaram sobre o conjunto das dimensões articuladas ao sensível.

cimento de si mesmo. A qualidade dessa atenção consciente é o resultado de uma escolha, de um trabalho, de uma vontade persistente, de uma disciplina. Cada cultura oferece caminhos para aperfeiçoar e ajudar cada ser humano a maximizá-la ao longo da sua existência. É preciso dizer que as intenções, qualquer que seja o meio cultural e natural no qual vivemos, rapidamente vem a apresentar um perigo para nossa sobrevivência. O conselho “Toma cuidado com...” que orienta a educação de nossos filhos, demonstra a sua vital importância. Ela é também associada à nossa capacidade de retenção de milhares e milhares de informações que recebemos ao longo da vida e, logo, à possibilidade de aprender, associando algumas dessas informações. Se você pensa, no momento em que busca desesperadamente as chaves do carro, que foram infelizmente “esquecidas” onde foram deixadas, isso pode acontecer muitas vezes ainda, e talvez até, cada vez, mais vezes. Mas se constata que, no momento em que foram colocadas no lugar, *você não estava presente no lugar onde estava e ao gesto que fazia*, tem-se então uma maior possibilidade de controlar esse tipo de situação tomando consciência de que não houve esquecimento. Você estava presente fisicamente, porém ausente na consciência. Com esse exemplo simples e vivenciado por cada um de nós, eu desejo evidenciar a importância da atenção consciente como presença a si mesmo no aqui e agora, tanto em nossa ligação com o mundo externo como em nossa interioridade psíquica e física. *Ser presente a si mesmo no tempo em que está se vivenciando constitui um trunfo suplementar não só para aprender, mas também para guardar um traço desta vivência.* Um traço que poderemos lembrar no momento de fazer as contas, do questionamento, da reflexão, da escuta do que está surgindo em nós. O ser de atenção consciente está logo no centro de nosso ser-no-mundo e de nossa capacidade de existir em ligação com nós mesmos e com nosso meio humano e social. Ele faz parte integrante de nosso ser de carne. *É importante não confundir essa atenção consciente como atributo do ser humano com os conteúdos da consciência que esse atributo permite construir, por exemplo: as diferentes ciências humanas, os conhecimentos técnicos ou geográficos.*

O Ser de sensibilidade é este que se apresenta como o mais próximo do ser de carne. Através dele se expressam todos os sentimentos agradáveis ou desagradáveis que vivenciamos cotidianamente em ligação direta com as sensações corporais que se manifestam em todas as nossas atividades, só ou com os outros. É através da mediação de nossos cinco sentidos que apreendemos, em primeiro lugar, a nós mesmos, e, em segundo lugar, os outros e nosso meio humano e natural. A presença informante de cada um implica em que estejamos em movimento para perceber diferenças, como bem demonstrou Gregory Bateson, mas também que cada um de nossos sentidos esteja associado a uma intencionalidade: é assim que nosso olfato, nosso paladar, nosso tato, nossa audição, nossa visão e nosso movimento podem funcionar sem que estejamos atentos às informações que poderíamos extrair. Eu penso aqui nesse bonito conselho de Saramago no seu Ensaio sobre a Cegueira: “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”. O Ser de atenção consciente entra aqui em cena. Sem essa atenção consciente mobilizada por uma intencionalidade, mas também o desejo de... como uma das manifestações do ser de afetividade, de duas coisas uma: estamos em perigo ou somos incapazes de desenvolver uma escuta e um conhecimento de nós mesmos, dos outros e de nosso meio humano e natural. Em virtude dessa atenção consciente orientada por nossa intencionalidade e nossos desejos, nós podemos estar em contato com os impactos de nossos sentidos sobre nosso ser de carne e, obviamente, sobre os efeitos em cadeia que eles provocam em termos de emoção, imaginação, cognição, ação. *No trabalho biográfico, antes mesmo de abordar as ideais que estruturam nossa compreensão de nós, dos outros, de eventos que nós devemos viver, é preciso evidenciar as sensibilidades subjacentes a nossos julgamentos e reações. Nossa primeira percepção do mundo e de nós passa pela consciência de nossas percepções sensíveis, juntas ou separadas segundo as circunstâncias, mas sempre em movimento ou, poderíamos dizer, envolvidos em uma atividade.*

O ser de emoções é diretamente ligado ao ser de sensibilidades, quando em vigília, é claro. Porém, é também mobilizado pelos impactos do ser

de afetividade, do ser cognitivo e do ser de imaginação. A inscrição corporal das emoções não impede que elas sejam produzidas por dimensões menos carnis. De certo, o limiar de nossa sensibilidade ao ruído provoca irritação, até ira, da mesma maneira que uma refeição apreciada engendra prazer ou até alegria, mas podemos também estar irritados por idéias, tristes por constatar a negação de alguns de nossos valores, alegres por ter conseguido subir nas alturas ou de ter passado um dia agradável na praia, irados de ter visto uma paisagem amada ofuscada por um empreendimento turístico, encantados por uma peça de teatro, um concerto ou uma exposição, decepcionados com o resultado de um concurso qualquer etc. Quem não constatou, aliás, o poder, muitas vezes contagioso das emoções que provocam reações simétricas, fonte de numerosas dificuldades relacionais. Nossa existencialidade emocional, assim como nossa existencialidade sensível são dimensões pouco levadas em conta nos projetos educativos e sociais das sociedades ocidentais.

O ser de afetividade nos faz penetrar no universo das ligações construídas, mantidas ou rompidas acerca das valorizações que temos interiorizado inconscientemente ou, ainda, que temos escolhido após reflexão. Pode tomar várias formas: o ser das inclinações, o ser do desejo, o ser dos ideais, o ser dos sentimentos, o ser da vontade e da perseverança. Atrevo-me a dizer que a tonalidade das narrativas é, em geral, dada por esse ser de afetividade, acoplado com o ser das emoções. Entretanto, o ser de afetividade é também intimamente associado ao ser da cognição. De fato, toda valorização implica uma capacidade de classificação, de comparação, de raciocínio acerca das vantagens e desvantagens, da contextualização, etc. Como o ser das emoções, o ser de afetividade provoca efeitos mais ou menos apreciados por nosso ser de carne. A medicina psicossomática, a somato-psicopedagogia, a sofrologia são formas de reconhecimento, dentre outros, desses impactos recíprocos, os quais, apesar das interpretações mais ou menos satisfatórias, permanecem ainda bastante difíceis de identificar com precisão, apesar dos grandes progressos demonstrados pela literatura originária dessas práticas.

O Ser de cognição leva-nos a abordar outras formas de ligação e, deste modo, outras formas de manifestação de nossa existencialidade. Através da aquisição da linguagem, do desenvolvimento das inteligências, da aquisição de estratégias de pensar e dos diversos conhecimentos das ciências humanas e naturais, entramos em uma gramática dos lugares possíveis e impossíveis no contexto de uma epistemologia, quer seja de uma disciplina do pensamento e da ação ou de uma lógica cultural organizada a partir de uma visão do mundo. E o motivo pelo qual chamamos a atenção dos participantes para as nossas atitudes de “Histórias de Vida em Formação” sobre *a necessidade de conscientização e consideração de que toda narrativa é por definição interpretativa e que uma grande parte do trabalho analítico consiste em desvelar as pré-interpretações contidas nas “descrições dos fatos” da vida dos participantes. Segue aqui uma dimensão pouco desenvolvida do que está em jogo em nossa atitude. Alguns são convencidos de que, tendo acesso explicitamente às pré-interpretações, preconceções e preconceitos, tocamos assim a subjetividade do autor. Ora tocamos aí no que tem de menos pessoal e, logo, de menos subjetivo no sentido próprio da palavra. Tocamos de fato na dimensão mais sociológica e antropológica (dimensão cultural) do pensamento. Gostaria de insistir na idéia e no fato de que a subjetividade é uma conquista que exige um despojamento dessas camadas de verniz sociais e culturais que nos fazem acreditar que pensamos por vontade própria.*

O ser de cognição é, decerto, totalmente solicitado por uma atitude que alveja analisar, compreender e interpretar os processos de formação e de conhecimento que participam da vida narrada. Ele é assim convocado a criar ligações onde ainda não existiam, a dissociar eventos e interpretações prontas há mais ou menos tempo, a buscar fios condutores. *A escritura da narrativa e o trabalho sobre as narrativas evidenciam, simultaneamente, os recursos do ser de cognição e as origens desses recursos.*² É importante constatar que o

² Vide: La co-construction de savoirs singulier-pluriel à partir du travail d'écriture et d'interprétation des récits de vie. In: SAADAROBERT, Madelon; LEUTENEGGER, Francia (orgs). **Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation**. Bruxelles: De

ser de cognição não se manifesta nas narrativas exclusivamente na forma de um ser racional no sentido científico da palavra. As referências utilizadas para alimentar o conhecimento de si, dos outros e do meio humano e natural inspiram-se em vários tipos de tradições de conhecimento, das quais um bom número, mesmo provocando o sorriso de alguns leitores ou ouvintes, mesmo assim, podem constituir recursos que têm sentido para os narradores. *O trabalho biográfico não precisa julgar o valor do sentido, construindo, introduzindo nele uma hierarquia entre o sentido baseado sobre vínculos estabelecidos entre teorias socialmente validadas e as realidades levadas em consideração e, de outro lado, o sentido baseado nas simbolizações poéticas nascidas do ser de imaginação* (a teoria como ficção...)

Com a junção que acabou de ser feita entre cognição e imaginação, já estamos evocando o ser de imaginação e as formas de vínculos que lhe são mais especificamente ligadas. Numerosas narrativas abordam a importância das obras artísticas (Música, Letras, Artes Plásticas, Artes Decorativas, Dança, etc.), essas realidades imaginárias e, entretanto, muito concretas, como alimentos da vida interior, fonte de referências para simbolizar situações, eventos que permanecem mudos, descobertas de outros universos possíveis. Uma pesquisa e uma construção de vínculos, de convivência que pudessem também permitir outros olhares sobre si, poder descobrir em si outras potencialidades, sentir-se ligado a sua humanidade com seres desconhecidos, portadores de sensibilidade, vizinhas ou totalmente estrangeiras, utilizar essas produções artísticas como mediação para falar de si e da sua visão do mundo etc. *Precisa aqui colocar toda a vida onírica no estado de sono, ou de sonho acordado, cuja linguagem, muitas vezes a priori misteriosa, remete a essa faculdade de imaginação de criar símbolos que nos falam durante a noite.* Esse

ser de imaginação, enfim, se manifesta em sonhos e projetos que têm balizado nossa existência ou que nos permitem formular novos projetos e sonhos. Através dessas duas últimas formas, já estamos articulando o ser de imaginação com o ser de ação, pois não poderia haver ação sem um mínimo de antecipação e de projeções.

O ser de ação corporal é, sem dúvida, a dimensão de nosso ser-no-mundo que permite tornar tangível, com mais evidência, as formas de vínculos e de realizações que ele coloca em obra, a existencialidade nas suas facetas aparentes e visíveis. A inscrição necessariamente material da ação corporal mostra que a ação só é pensável na interação social, quer seja através de outras pessoas implicadas pela própria ação, ou pela mobilização de meios técnicos, objetos e recursos vários, ou seja ainda nos vínculos conscientemente criados consigo mesmo para mobilizar os recursos interiores, a energia, a coragem, a vontade. O ser de ação corporal combina, mobiliza, organiza todas as outras dimensões do ser a fim de concluir no seu movimento, no seu deslocamento, na transformação desejada de tal maneira que esse movimento, esse deslocamento, essa transformação sejam sua melhor finalidade, seu melhor cumprimento possível.

A existencialidade no singular plural

A prática de pesquisa baseada em nossa metodologia, favorecendo o conhecimento de si em todos seus registros, dimensões e facetas, privilegia uma maior atenção para a maneira pela qual cada pessoa usa a margem de liberdade e de capacidade criativa que evocamos no início deste texto. A auto-orientação de si, subproduto de nossa criatividade (a invenção de si) vem a ser uma tomada de poder sobre a maneira pela qual cada individualidade pode descobrir sua singularidade, cultivá-la sem parar de se inscrever num contínuo sócio-cultural, em outras palavras, a história coletiva de suas comunidades de pertencimento.

Essa capacidade criativa, associada às outras dimensões de nosso ser humano, apresenta-se como um objetivo educativo maior, que só pode enriquecer nossas tradições educativas de transmissões e de conformização que têm seus valores

Boeck Éditeur, 2002, p. 42-59. (Collection Raisons Éducatives). E ainda: Les dimensions formatrices de l'écriture du récit de son histoire de vie, de l'étrangeté de l'autre à l'étrangeté de soi. In: ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL DE RENNES (sept. 98): *Dynamiques langagières et Histoire de vie*, Presses universitaires de Rennes, 2002, p.25-42.

específicos. *Ela apresenta-se como particularmente adequada em um período histórico em que as mutações políticas, econômicas, culturais e ecológicas produzem um estilhamento das referências, das valorizações e das vinculações conhecidas e impõem a pesquisa de novas coerências existenciais abertas ao intercultural.*

As práticas de reflexão sobre si oferecidas pelas narrativas escritas de vidas centradas na formação apresentam-se, assim, como *laboratórios de compreensão de nossa aprendizagem da profissão, de viver em um mundo deslizante, globalmente não dominado e, entretanto, parcialmente dominável na escala das individualidades, que se faz e se desfaz sem parar e que questiona a crença em uma identidade surgida em proveito de uma existencialidade constantemente em obra.*

Mais globalmente ainda, enquanto o conjunto das ciências humanas observa a identidade, no que ela se manifesta uma vez constituída, e suas incidências em um conjunto de situações (*identidade para os outros*), o conceito de formação trabalhado pela mediação de uma reflexão sobre a história de vida permite evidenciar *a intimidade de uma construção, valorizando uma concepção simultaneamente singular e sócio-culturalmente marcada de identidade para si.* Mas precisa não perder de vista que, nessa identidade para si, não existe individualidade sem ancoragem coletiva (família, grupos diversos cada um com sua história!).

Por esse motivo, gostaria de ilustrar de maneira muito concreta essa dimensão do singular-plural que confere a nossas metodologias reflexivas, interativas, co-interpretativas em olhares cruzados, um status singular na construção de saberes sobre as dinâmicas, os recursos, os estados evolutivos, dos seres humanos ao longo de suas existências e, sobretudo, a relação discursiva evolutiva, que as pessoas envolvidas em nossos seminários mantêm com os eventos, que eles acreditam ser constituintes fundadores das suas existências.

Através da evocação de alguns momentos-chaves e fundadores de meu percurso de vida que mostrarei os eixos principais do arcabouço epistemológico que sustenta essa noção de identidade para si evolutiva, incontornavelmente vinculada ao conceito de invenção de si no

*singular plural.*³ *Explicitarei assim meu ponto de vista sobre o paradigma do singular plural. Desejo mostrar, mais uma vez, com a opção de escritura biográfica, a fecundidade do paradigma do singular plural, associado ao paradigma do experiencial pelo viés da abordagem biográfica.*

Algumas experiências fundadoras

Um primeiro momento remete à minha alegria de poder associar, integrar, articular na minha tese de doutorado (*Le sujet en formation*, 1988, publicada com o título *Cheminer vers soi* na primeira edição de 1991) e, desde esse momento, em duas práticas minhas e publicações, minha formação de base em Antropologia Cultural, em Sociologia do conhecimento e nos conhecimentos acumulados em outras disciplinas das ciências do humano, em particular na Psicologia Analítica, na Psico-sociologia, na Educação e na Filosofia.

O fato de que a abordagem biográfica, como suporte empírico para a reflexão compreensiva da formação de si como sujeito, exigiu uma multirreferencialidade dava-me, enfim, o sentimento de que o conhecimento universitário podia, seguindo esse viés, sair da sua Torre de Babel, ter sentido para o cidadão comum e lhe fornecer um saber de uso cotidiano (pertença à geração francesa ligada ao ano 1968).

Minha vida no oeste da África tinha-me ensinado, muito jovem, que as narrativas dos velhos eram as únicas fontes de memória, ao mesmo tempo individuais e coletivas, e que o “griot” no qual estava me transformando, virando um porta-voz, através da restituição de uma compreensão da singularidade de cada ser, de seu itinerário, das formações que o ajudam a viver a sua humanidade, esse papel de “griot” e de exploradora de um território desconhecido em educação, combinava perfeitamente com minha sensibilidade intelectual e humana. Com as narrativas de vida, o ser humano e a humanidade tomavam corpo, o concreto singular dava vida, informava e abria novas perspectivas ao “pensar geral, abstrato” e às correlações

³ Vide: Josso, 2006a. Um texto, traduzido para o português, que desenvolve de modo mais teórico o paradigma do singular plural.

estatísticas que caracterizavam minha formação universitária.

É assim que, caminhando nas minhas construções teóricas, eu cheguei a considerar o tipo de trabalho biográfico, realizado com as especificidades de minha metodologia, como sendo enquadrado não só no paradigma experiencial, mas também no paradigma do singular plural, oxímoro que expressa bem as tensões dialéticas nas quais a vida se manifesta, se inventa e, graças a essa invenção, se perpetua. Esse paradigma é tão potente e fecundo que o desenvolvimento das atividades na Web evidencia quase quotidianamente com novas formas, como esse paradigma não é uma simples invenção intelectual, mas constitui uma tomada de consciência nova para apreender, em uma mesma coerência conceptual, práticas cotidianas como as páginas pessoais na internet, os blogs, os álbuns de fotos, os diários íntimos, as produções literárias e visuais diversas, para mencionar só alguns exemplos.

Esse paradigma do singular plural, como esse do experiencial, da complexidade e do paradigma sistemático, não pertence a nenhuma disciplina específica, embora cada uma tente se apropriar dele, ignorando as contribuições das outras, e me parece que deve ser considerado como um dos componentes dessa famosa perspectiva transdisciplinar, idéia que circula há tempo, mas na qual falta ainda um arcabouço teórico suficiente de um lado, e de outro lado, um revezamento suficientemente liberado das convenções e compromissos vinculados ao “politicamente correto” e ao “epistemologicamente correto”, para começar o trabalho de integração e de transcendência das disciplinas herdadas do século XIX. Nas universidades, não é somente a concepção do saber, recortado em disciplinas, que data do século XIX, mas igualmente toda a concepção das carreiras dos pesquisadores, de seus itinerários de formação, e das modalidades de reconhecimento do valor de seus trabalhos.

Outro momento muito significativo para mim, porque fundador, é constituído pelo vínculo entre minha atividade artística e minhas atividades biográficas profissionais.

No início, eu não tinha feito essa ligação a priori: eu iniciei minha tese de doutorado em 1993 enquanto tinha começado a pintar com assiduidade

em 1975 e fui aceito como pintora profissional, na Visarte (associação dos pintores, escultores e arquitetos suíços) em 1980. Uma feliz sincronizada fez que, no mês de minha defesa de tese, participasse de uma exposição coletiva, impondo um tríptico em grande formato que foi criado especialmente por essa exposição. Esse tríptico chama-se *Antes do acabamento* e conclui um período pictural chamado *As viagens de Élodie*.

Esse encontro temporal de minhas duas atividades profissionais, na ocasião de duas exposições de si simultâneas, fez-me tomar consciência de que minha obra pictural se inscrevia totalmente numa perspectiva biográfica, embora não seja óbvio, à primeira vista, no ângulo das conscientizações realizadas sobre três períodos de minha vida (Duas ou três coisas que eu sei sobre ela – a vida; Se soubesse não teria vindo; As viagens de Élodie). Conscientizei-me igualmente de que minhas pesquisas universitárias estavam inseridas em um processo de formação e de conhecimento, integrando minhas pesquisas picturais.

Uma nova consciência de si, de um si mais unificado, inventado por necessidade de uma coerência interior, surgia em virtude de novas formatações em imagens e palavras e, dessa consciência nova de si, nascia uma invenção identitária que era também chamada na época de dar sentido à sua vida. O trabalho autobiográfico permitia, assim, criar um discurso que, nesse processo, inventava a parte original de minha identidade de pesquisadora profissional, alimentava outras atividades como meu trabalho pictural e me ajuda ainda a inventar a especificidade de minha identidade de artista profissional. Finalmente, no plano existencial, essa conscientização me deu uma perspectiva de vida marcada pela integração dos pontos de vida e das práticas socialmente disjuntas.

O trabalho biográfico e autobiográfico se encontra, assim, no cruzamento de um destino sociologicamente, culturalmente e historicamente previsível, de uma memória personalizada desse destino potencial e de um imaginário sensível original, capaz de seduzir, de tocar emocionalmente, de falar, de interpelar outros inconscientes ou ainda de convencer racionalmente.

Este é o motivo pelo qual, na minha tese de doutorado, se encontra essa idéia de que a narrati-

va de vida é uma ficção baseada sobre fatos reais, e que *é essa narrativa ficcional que permitirá, se a pessoa se mostra capaz de enfrentar esse risco, a invenção de um si mesmo autêntico*. Sem esquecer que a invenção de si precisa não só de um discurso sobre si mas de projetos de si mesmo. De fato, a narrativa de formação só é possível como processo de conhecimento de um sujeito que postula e, logo, imagina poder vir a ser si mesmo plenamente. Em outras palavras, é preciso poder imaginar ser e vir a ser, ao mesmo tempo, único, pois singular e reconhecível, pois socialmente identificável. Ou, então, no exemplo citado: pesquisador e artista, mas esta pesquisadora e esta artista.

A explicitação de uma ligação tangível entre atividade artística e atividade de pesquisa e de formação se expressa na escolha deliberada de apresentar, em um colóquio internacional na Universidade de Rennes, em 2 de setembro 1998, uma comunicação sobre as dimensões formadoras da escritura da narrativa da sua história de vida, do estranhamento frente ao outro e do estranhamento frente a si e de uma exposição de uma colagem biográfica composta de 9 telas (50 x 70 cm) intitulada *Fragments de mémoires en quête de sens*, compostos a partir de fotos e imagens extraídas de meus arquivos pessoais

A temática do colóquio – Dinâmicas da linguagem e histórias de vida – incitava-me a manter a integração de minhas duas atividades, trabalhando na seleção de imagens e de fotos biograficamente significativas, para experimentar uma escritura inédita de uma história de vida em nove telas, trabalhando nelas a composição pictural, de maneira que ela desse conta da dinâmica biográfica em jogo em cada tela.

Esse exercício estimulante me ocupou no total por seis meses e foi realizado em condições não sempre satisfatórias para o artista quanto à qualidade das reproduções dos originais em fac-símiles e ao tempo disponível para melhor pensar as relações, por exemplo, entre o preto e branco e a cor, ou ainda, entre as proporções entre as imagens em uma mesma tela ou entre as telas.

Essa experiência foi extremamente rica, pois ela levantava uma multiplicidade de perguntas e concretizava publicamente experimentos várias vezes realizados com meus alunos em seminários

anuais na universidade e em contextos profissionais diversos. Eu enfatizo aqui a problemática dos momentos biográficos *escolhidos como significados e essa da interpretação que participam diretamente da invenção de si*. De fato, se a invenção de si é possível, é também, sobretudo, porque os signos, os traços, os símbolos, que supostamente representam o autor na sua dinâmica global ou em uma das dimensões de seu ser-no-mundo são polissêmicos. Aliás, como sabemos que “o mapa não é o território”, essa polissemia nos incita a partir em busca de nossos seres-no-mundo potenciais e, dessa maneira, a inventar a nós mesmos através de nossos projetos. É assim que nossos fragmentos de memórias individual e coletiva se transmutam em recursos, em fertilizantes, em inspiração para que nosso imaginário de nós mesmos possa inventar essa indispensável continuidade entre o presente e o futuro, graças ao nosso olhar retrospectivo sobre nós mesmos. Não é inútil aqui relembra que o trabalho biográfico não é uma rememoração do passado, mas uma retomada parcial, visando atualizar e projetar o futuro, de um lado em virtude desse olhar retrospectivo, e de outro lado, de que cada evento ou contexto singular remete imediatamente às referências coletivas (sócio-culturais e sócio-históricas), quer sejamos conscientes disso ou não.

Finalmente, o simpósio da ASIHVIF, no ano 2000, sobre o tema “O sensível em formação”, a Crêt-Bérard (Vaud-Suisse), que concebemos e organizamos com meus colegas do GRAPA (esse Grupo universitário de Pesquisa sobre os Adultos e seus Processos de Aprendizagem, criado na Faculdade no início dos anos 1980 com meu colega Pierre Dominicé), dava a esse vínculo, individualmente construído, seu desdobramento completo graças à pluralidade das contribuições e à sinergia das sensibilidades presentes. O sensível, como parte integrante de nosso processo de formação e de conhecimento, foi abordado pelo viés do cinema com um filme autobiográfico do cineasta quebequense Michel Moreau, pelo teatro com uma peça ligada às biografias dos autores (*Os perdedores magníficos*), a dança com um grupo extraordinário sobre o tema do surgimento da humanidade, o lugar da música, com a presença do pianista Roland Vuataz, igualmente diretor do conservatório

popular da música e, finalmente, os vínculos entre o artista, sua vida e sua pintura, na presença do pintor Gilbert Mazliah, professor na Escola de Belas Artes.

Levar em conta várias formas do sensível em nossa formação permite deixar surgir dimensões escondidas do si que re-dinamizam um projeto de si, pois recompõem recursos e uma coesão pessoal. Assim, também é possível se projetar, se identificar e introjetar aspectos do que esse sensível nos oferece para ver, sentir, pensar, fazer etc. Aqui também tem uma dinamização e uma invenção de si em novas perspectivas e em novas formas; a arte vem, assim, a ser uma das vias do conhecimento. Essas formas do sensível são a melhor ilustração possível do paradigma do singular plural. De fato, eles são uma mostra de vida e em forma de uma sensibilidade ou de sensibilidades – quando se trata de criações coletivas – que articulam o potencial mais original de uma forma coletivamente reconhecível, pois tomando lugar em uma continuidade histórica. A pluralidade das interpretações se desvela aqui em toda sua amplitude, uma polissemia que de novo permite, funda, suscita um convite à invenção de significação nova. Eu penso, por exemplo, nas retomadas periódicas de Antígona, nas retomadas picturais de um Francis Bacon ou de um Picasso, nas interpretações musicais ou, mesmo, nas transcrições instrumentais.

Abertura

A invenção de si pressupõe imaginável e possível um projeto de si, o que implica numa conquista progressiva e sempre em evolução de uma autonomia de ação, de uma autonomia de pensamento, de uma autonomia em nossas escolhas de vida e nosso modo de vida, *significando um verdadeiro trabalho de subjetivação do si encarnado*. Pois, finalmente, a invenção de si pode vir a ser uma das formas tomadas pela posição existencial da intencionalidade que se manifesta no dia-a-dia, desde as roupas que escolhemos para usar até os pratos que inventamos, passando pela organização de nosso período de férias e da escolha do lugar, da escolha de nossas leituras, dos filmes, das exposições etc. Todas essas pequenas liberdades que se inscrevem claramente em limitações subjacentes,

como o orçamento disponível, as negociações familiares, as ofertas de hospedagem, de lazer, de atividades culturais, são marcas da invenção de si no singular plural.

Essa invenção de si no singular plural tem, entretanto, um custo que não estamos sempre prontos a pagar: aceitar os comentários críticos ou, até mesmo, as colocações na margem. Esse é o motivo pelo qual nós podemos viver por períodos mais ou menos longos na base dos conhecimentos adquiridos, dos projetos fixos ou potenciais, dos itinerários já percorridos, dos compromissos sociais aceitos com mais ou menos vontade, com complexos psíquicos que não conseguimos ainda resolver. *Sem um trabalho especificamente centrado na conscientização de nossas idéias, crenças, convicções, etc., pelo qual o trabalho biográfico sobre as narrativas de formação é uma das vias possíveis, ficamos profundamente prisioneiros de nossos destinos sócio-culturais e sócio-históricos*. A invenção de si no singular plural logo implica em vigilância, vontade e perseverança, a fim de permanecermos seres vivos em evolução e não mais seres vivos em prorrogação. A globalização e as misturas culturais estão se manifestando numa escala muito larga e não podemos ver distintamente o que virá a ser esse processo de mestiçagem que parece um próprio desafio singular e plural na invenção de si e de nós no presente.

Assim, quanto mais o paradigma do singular-plural parecia óbvio através de uma leitura de meu próprio itinerário, confrontado com os saberes construídos a partir das narrativas escritas de formação, mais a invenção de si, individual ou coletiva, se impôs como um dos benefícios potenciais de um trabalho hermenêutico, criativo, em outras palavras, de uma práxis biográfica formadora e, dessa maneira, transformadora. Obviamente, as abordagens biográficas em pesquisa e em educação não podem ser uma panacéia; elas se apresentam como *um caminho de conhecimento* que enriquece o repertório epistemológico, metodológico e conceptual dos educadores, terapeutas e outros profissionais da relação e das transações sociais (como a mediação, por exemplo). Ela enriquece também nosso repertório de “pessoas comuns”, permitindo-nos revelar uma consciência mais sutil de si mesmo, individual e coletiva.

REFERÊNCIAS

- BERGER, Ève. **La somato-psychopédagogie ou comment se former à l'intelligence du corps**. Paris: Éditions Point d'Appui, 2006.
- BERGER, Ève; LUCKMANN, T. **La construction sociale de la réalité**. Paris: Méridiens/Klincksieck, 1986.
- BOIS, Danis. **Le moi renouvelé**. Paris: Éditions Point d'Appui, 2006.
- DOMINICÉ, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L'Harmattan, 1990.
- FABRE, Michel. **Penser la formation**. Paris: PUF, 1994.
- HONORÉ, Bernard. **Vers l'œuvre de formation: l'ouverture à l'existence**. Paris: L'Harmattan, 1992.
- _____. **L'épreuve de l'existence, essai sur l'angoisse, l'espoir et la joie**. Paris: L'Harmattan, 2005.
- JOSSO, M-Christine (Dir.⁴). **La formation au cœur des récits de vie: expériences et savoirs universitaires**. Paris: L'Harmattan, 2000.
- JOSSO, M-Christine. **Cheminer vers soi**. Paris: L'Age d'Homme, 1997.
- _____. **Experiências de vida e formação**. Prefácio de António Nóvoa. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Universidade de Lisboa: Educa-Formação, 2002.
- _____. **Experiências de vida e formação**. Prefácio, adaptação e revisão de Cecília Warschauer. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida na invenção de si. In: SOUSA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Prefácio de M-Christine Josso. Salvador: EDUNEB; São Paulo: EDIPUCS, 2006. p. 21-40.
- _____. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n. 2, p.373-383, maio/ago., 2006.
- PINEAU, Gaston. **Produire sa vie**. Paris: Edilig, 1983.
- PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **L'histoire de vie**. Paris: Que sais-je?, 1994.
- SINGER, Christiane. **Derniers fragments d'un long voyage**. Paris: Albin Michel, 2007.

*Recebido em 10.10.2007
Aprovado em 10.10.2007*

⁴ Sous la direction de M-Ch. Josso, réunissant des contributions européennes, brésiliennes et québécoises ainsi qu'une bibliographie exhaustive en langue française en l'an 2000.

A PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA E A INVENÇÃO DE SI NO BRASIL

Elizeu Clementino de Souza *

Cynthia Pereira de Sousa **

Denice Barbara Catani ***

RESUMO

O texto¹ pretende analisar as diferentes configurações assumidas pelas pesquisas que recorrem às (auto)biografias e histórias de vida, no campo educacional brasileiro, especialmente aquelas apresentadas nos dois Congressos Internacionais sobre Pesquisa (Auto)biográfica – CIPA. Trata-se de produzir um mapeamento das produções que nos permita situar “o que fizemos com o que lemos”, ou como transformamos a partir de nossos próprios referenciais e de nossa realidade “as proposições do trabalho com histórias de vida” no domínio da formação. Desse modo, importa conhecer, exatamente, no contexto de uma iniciativa nacional como o CIPA, os sentidos que a proposição dos trabalhos com histórias de vida em formação adquirem para o campo da produção. Para além do mapeamento, a análise apresentada favorece a indagação, mais geral, acerca dos sentidos que esses conhecimentos assumiram nos últimos anos, no quadro de injunções institucionais próprias do campo científico: processos de produção de tese, circulação internacional e nacional de informações, exigências de produtividade no contexto dos cursos de pós-graduação etc. Não é, evidentemente, possível passar ao largo dessas questões. Considerá-las é, portanto, uma forma de fundar o entendimento dos processos de utilização das “histórias de vida em formação” no Brasil, na própria história do campo educacional.

Palavras-chave: Pesquisa (auto)biográfica – Invenção de si – Histórias de vida

ABSTRACT

AUTOBIOGRAPHIC RESEARCH AND SELF-INVENTION IN BRAZIL

This paper aims to analyze the various configurations of the researches realized through the biographical and life histories approach, in the field of education in Brazil, especially

* Doutor em Educação. Professor Adjunto da UNEB – Universidade do Estado da Bahia. Coordenador do GRAFHO/PPGEduC/CNPq. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus I, Mestrado em Educação e Contemporaneidade, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula – 41150-000 Salvador/BA. E-mail: esclementino@uol.com.br

** Professora Livre-Docente aposentada da Faculdade de Educação da USP – Universidade de São Paulo. Endereço para correspondência: Av. da Universidade, 308, Cidade Universitária – 05508-900 São Paulo/SP. E-mail: cypsousa@gmail.com

*** Professora Titular da Faculdade de Educação da USP – Universidade de São Paulo. Endereço para correspondência: Av. da Universidade, 308, Cidade Universitária – 05508-900 São Paulo/SP. E-mail: dcatani@hotmail.com

¹ O presente texto integra a Conferência Introdutória, no âmbito do Colóquio Internacional ‘O biográfico, a reflexividade e as temporalidades: articular línguas, culturas e formação’, na Universidade François Rabelais de Tours, França, no período de 25 a 27 de junho de 2007.

which was presented in the two International Congress on Autobiographical Research (ICAR). We try map as productions so as to identify what we do we what we read or how do we transform on the base of our own references and our reality “the work proposals with life histories” in the field of formation. In this way, it is important to know exactly, in the context of a Brazilian initiative like ICAR, the meaning attributed to works proposal with life histories in formation. Beyond mapping, we present a more global interrogation upon the meanings that these knowledges have carried in the last years, in the frame of the specific realities of institutional science: graduate researches, circulation of knowledge in Brazil and the rest of the world, exigencies of productivity in the context of graduate programs, etc. It is of course impossible to disregard these questions. Thus, to consider them is a manner to anchor the understanding of the processes of using “life histories in formation” in Brazil in the history of the field of Education.

Keywords: Autobiographic Research – Self invention – Life Histories

As dimensões continentais do Brasil, apreendidas pelo imaginário europeu ou norte-americano, por exemplo, geraram e puseram em circulação fartas representações que nem sempre estiveram próximas de nossa realidade. Frequentemente disseram mais sobre seus produtores do que sobre o objeto representado. Noutras circunstâncias, idealizaram cenários, presenças e ausências. De todo modo, se nos interessamos por tempos mais remotos, a literatura dos viajantes e o fascínio do século XVI e seguintes não nos deixam mentir. Positividades e negatividades acentuam-se em grande escala nesses relatos. Se nos aproximarmos dos dias de hoje, as ilusões da globalização continuam alimentando o sonho de uma apreensão fiel da realidade do outro, ainda que à custa de minimização das diferenças. O Brasil segue sendo a grande potência privilegiada no que tange à geografia, aos aspectos físicos, à extensão territorial e, vale dizer, à certa resistência inventiva de sua população. Não precisamos aqui entrar nos jogos que cruzam os olhares dos povos uns sobre os outros para saber dos limites que se impõem a essas formas de apreensão das realidades, ainda quando se busquem atenuá-los pelas providências científicas que pretendem permitir comparações e identificações de maneiras de intervir ou formas de atuar politicamente.

Percebidos internamente, os limites alargados do país e as distâncias que conformam os diferentes modos de sobreviver pareceram produzir, em

seu interior, mundos relativamente estanques. Do ponto de vista das interações mais recentes, no âmbito da produção científica e do ponto de vista das alterações concretas advindas de tecnologias, as fronteiras internas dissolvem-se. Sobrevive um hábito e uma familiaridade imensos para com a diversidade. Sejam os nomes que forem utilizados para definir as formas de convivência, os processos de assimilação, integração ou resistência na vida social, quase sempre surpreendem pelo que oferecem de multiplicidade aos olhares que buscam classificá-los para melhor controlá-los. Na esteira dos esforços de compreensão das formas pelas quais se dão tais processos, uma vasta literatura desenvolveu-se nos territórios da sociologia e antropologia. Muito se pode apreender acerca das produções culturais, educacionais e científicas pelo prisma dessas investigações. Muito se tem compreendido sobre a circulação internacional dos conhecimentos e várias são as possibilidades de análise das formas de apropriações desses conhecimentos (CORREIA; SILVA (2002); CARVALHO; CORDEIRO (2003), SCHRIEWER (2001), por exemplo). No quadro das pretensões enunciadas pelo presente estudo, é central o exame das formas pelas quais se dão as apropriações das propostas de trabalho, hoje nomeadas como “histórias de vida em formação” e como “metodologias autobiográficas”. Faz-se aqui uma tentativa de compreender algumas das peculiaridades das apropriações brasileiras dessas vertentes, deten-

do-se na análise das produções apresentadas no primeiro e segundo Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica, realizados em Porto Alegre (2004) e Salvador (2006).

As análises que produzem mapeamentos, “estados da arte” ou grandes quadros de caracterização de pesquisas num determinado território temático ou disciplina têm proliferado bastante no nosso país, nos últimos anos. Estratégia fecunda para ordenar e permitir distinções, agrupamentos e identificação de problemas, perspectivas ou questões. No entanto, esses modos de trabalho podem chegar a um esgotamento relativo, caso não se complementem por outros investimentos analíticos. Ao se propor a examinar as produções apresentadas nos Congressos de Pesquisa (Auto)biográfica no Brasil, busca-se sugerir indagações que ajudem na construção de novos modos de trabalho e na validação dos já existentes. A propósito dos estudos histórico-educacionais e comparados, já se sustentou a necessidade de ultrapassar os limites dos mapeamentos na direção (e de algum modo, no retorno) a questões de base ligadas, simultaneamente, à análise das condições de produção e da escrita das investigações (CATANI, 2000 e 2006). Considera-se que o mesmo movimento deva ser estimulado com relação aos estudos (auto)biográficos e às histórias de vida em formação. Por tais razões, antes de se apresentar o quadro que mapeia as produções dos dois Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)biográfica, devemos também situar algumas referências que são úteis para compreendermos especificidades do caso brasileiro.

O cenário no qual se pode tentar compreender como os trabalhos com histórias de vida em pesquisa e em formação e o que se convencionou chamar de métodos autobiográficos responderam e respondem a demandas presentes no campo educacional deve ser assim explicitado. Começemos por ponderar que, decerto, as formas de trabalho, as escolhas de procedimentos e os argumentos utilizados para justificá-las e fundamentá-los são extremamente variados e, para compreendê-los, é preciso compreender o espaço acadêmico no qual surgem tais trabalhos. A proliferação de estudos que buscam no território da formação de professores encontrar modalidades mais significativas

para os próprios sujeitos decerto favoreceu a leitura e apropriação das idéias, principalmente europeias, voltadas para as vertentes autobiográficas. Do mesmo modo, também ao se buscar o recurso às histórias de vida como fonte para a elaboração de estudos sócio-históricos dos processos educacionais, entende-se que são fontes potentes para a consideração dos processos de dotação de sentidos das experiências dos sujeitos. A história da educação e as práticas de formação têm sido, no caso brasileiro, duas importantes vertentes nas quais se fazem presentes as histórias de vida. Nesse quadro, a leitura brasileira dos textos de A. Nóvoa, C. Josso, G. Pineau e P. Dominicé tiveram um papel significativo. O que se foi buscar nesses autores e que se evidencia, sem dúvida, nos trabalhos dos dois Congressos (CIPA) foram alguns conceitos centrais e exemplos de formas de trabalho que, longe de serem assimilados, simplesmente, constituíram ponto de partida para uma re-invenção de modalidades de pesquisa e de práticas de formação.

Ao propor como tema central do II Congresso, por exemplo, “Tempos, narrativas, ficções: a invenção de si” pensava-se nas múltiplas formas de experiências de vida e de criação com as quais jogamos para nos construirmos, social e historicamente, em tempos diversos. O afluxo dos textos submetidos ao congresso evidencia a ressonância desse apelo, que se desdobra numa grande variedade de práticas e de representações acerca da construção educativa dos sujeitos. “A invenção de si”, associada ao recurso às autobiografia espelha potencialidades do método de conhecimento e formação e a constatação da multiplicidade das configurações culturais brasileiras impõe a busca de caminhos também inovadores para as práticas educativas. Nesse contexto, a aparente dispersão dos temas dos trabalhos e das nuances metodológicas adotadas é apenas uma decorrência dos modos de apropriação que partem de motivações distintas e contam com alicerces também diversos, buscando responder, de formas múltiplas, às necessidades do campo educacional do país.

Ao se perseguir no interior das produções sobre/com as histórias de vida os vários matizes adquiridos pelas interpretações brasileiras podem se compreender bastante sobre a aceitação e as resistências existentes no espaço da produção do

conhecimento. Pode-se também compreender algo sobre as relações mantidas por professores e pesquisadores com as práticas de formação e de pesquisa que inventam, constroem ou utilizam.

Nesse sentido, torna-se claro que as apropriações das obras de Nóvoa, Josso, Dominicé e Pineau foram muito diversificadas e as leituras que delas foram feitas utilizaram ora conceitos tópicos, ora proposições e inspirações sobre os modos de formar e pesquisar e ora apenas convocaram esses autores para legitimar os próprios argumentos dos que escreviam.

Movimentos biográficos e histórias de vida no Brasil: reflexões sobre o I CIPA

O movimento biográfico no Brasil tem sua vinculação com as pesquisas na área educacional, seja no âmbito da História da Educação, da didática e formação de professores, bem como em outras áreas que tomam as narrativas como perspectiva de pesquisa e de formação.

A criação e atuação do Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE-FEUSP) marcam as primeiras experiências com pesquisas (auto)biográficas como práticas de formação, através das aproximações das memórias e trajetórias de professoras com seus percursos e aprendizagens da docência, entrecruzando com questões de gênero. O trabalho de Sousa, Catani, Bueno e Chamlan (2006) sistematiza o percurso do grupo, destacando pesquisas realizadas, experiências desenvolvidas com projetos de formação de professores em serviço com base nas histórias de vida como perspectiva de formação e auto-formação. Cabe destaque o 1º Seminário Memória, Docência e Gênero, com a intenção de reunir pesquisadores e conhecer investigações desenvolvidas no âmbito das histórias de vida e suas relações com a formação, trabalho docente e identidade profissional, o que se configura como uma das primeiras possibilidades de aglutinação e mapeamento de pesquisas com as histórias de vida na educação brasileira, no campo da formação de professores.

As pesquisas desenvolvidas na pós-graduação em educação no Brasil e a criação de diferentes grupos de pesquisa contribuíram para a ampliação das pesquisas com as histórias de vida

e (auto)biografias na área educacional, seja como prática de formação, seja como investigação ou investigação-formação. Essas questões nos remetem a entender que a diversidade de produção característica no Brasil sofre influência teórica e metodológica de diferentes disciplinas e áreas do conhecimento.

É com base na diversidade constitutiva da formação do povo brasileiro que Josso (2006) nos diz que a riqueza e diversidade do Brasil trazem “contribuições à perspectiva biográfica e, portanto, à emergência de um novo paradigma” (p. 8). Ao buscar apresentar o paradigma do singular plural e alguns eixos epistemológicos referentes à escrita, a autora busca evidenciar a fertilidade das associações que se constroem a partir desse modelo quando associado às perspectivas experienciais pelas abordagens biográficas. Nossa intenção é apresentar dimensões concernentes às leituras e formas de apropriações feitas pelos pesquisadores nesse campo, no âmbito das duas edições dos congressos de pesquisas (auto) biográficas.

O I CIPA - Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica, realizado em Porto Alegre², tem sua gênese marcada por reflexões epistemológicas e teórico-metodológicas das pesquisas sobre histórias de vida e suas implicações como prática de formação e de investigação. A organização do livro³, “**A Aventura (Auto)biográfica – teoria e empiria**”, originou-se do desejo de socializar re-

² O referido congresso realizou-se entre os dias 07 a 11/09/2004, sendo organizado e promovido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e tendo como copromotoras a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal de Santana Maria (UFSM), a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), a Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e a Associação de Pesquisadores de História da Educação do Rio Grande do Sul (ASPHE-RGS).

³ O livro *Aventura (auto) biográfica: teoria e empiria* foi organizado por Maria Helena Menna Barreto Abrahão e reúne textos dos seguintes autores do Brasil (*Denice Barbara Catani; Paula Perin Vicentini – USP, São Paulo; Eliana Perez Gonçalves de Moura – UCPel, Pelotas, RS; Eliane Marta Teixeira Lopes – UFMG, Belo Horizonte, MG; Alexsandro dos Santos Machado; Jorge Luiz da Cunha; Laura Elise de Oliveira Fabrício; Valeska Fortes de Oliveira; Vânia Fortes de Oliveira – UFSM, Santa Maria, RS; Beatriz T. Daudt Fischer; Edla Eggert – UNISINOS, São Leopoldo, RS; Anamaria Lopes Colla; Berta Weil Ferreira; Claus Dieter Stobäus; Juan José Mourinho Mosquera; Maria Helena Camara Bastos; Maria Helena Menna Barreto Abrahão; Núncia Santoro de Constantino – PUCRS, Porto Alegre, RS; Lenira Weil Ferreira – Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS*) com os textos de colegas do

centes reflexões sobre pesquisa (auto)biográfica – ao aproximar pesquisadores de expressão nacional⁴ e internacional, desdobrando-se no evento, o qual foi idealizado e realizado como consequência da edição do livro. A definição e escolha dos seis eixos temáticos⁵ possibilitaram a organização do congresso e suas diferentes mesas e conferências. O I CIPA foi gestado tendo em vista o aprofundamento de discussões teórico-metodológicas sobre pesquisas (auto) biográficas, os recuos e avanços tanto teóricos, quanto empíricos dessa abordagem de pesquisa em diferentes contextos.

A perspectiva de análise aqui apresentada toma como referência os trabalhos apresentados no I CIPA, bem como os textos das mesas vinculados aos diferentes eixos temáticos do congresso e publicados por Abrahão (2004). O congresso demarca, em sua primeira edição, a intenção de sistematizar experiências com pesquisas que discutem dimensões ligadas às histórias de vida, memória, narrativas e às (auto)biografias como práticas de formação e investigação. Os 76 trabalhos aprovados compuseram os painéis com representações de pesquisadores de diversos estados brasileiros, configurando-se num primeiro mapeamento de trabalhos no campo de pesquisa, as possíveis entradas, tipos de relatos, formas como os sujeitos professores, alunos, pesquisadores e outros contam, narram suas histórias e como os relatos possibilitam apreender saberes e conhecimento dessas experiências.

Mais do que indicar grandes pistas e perspectivas de análise busca-se, neste momento, situar práticas e produções das comunicações e painéis do referido congresso e sistematizar informações que possibilitam acompanhar a emergência dos trabalhos, no que se refere à localização regional dos pesquisadores, instituições representadas, autores

e referências bibliográficas mais utilizadas e, por fim, os tipos de relatos.

Com relação à localização dos trabalhos apresentados no referido congresso, o **Gráfico I** evidencia que, dos 76 trabalhos, as regiões norte e centro-oeste não aparecem com apresentação de comunicações. Isso nos remete para o sentido dessa ausência e da não representação em grupos de pesquisas e grupos que vêm construindo a rede de pesquisa no âmbito das histórias de vida. A região sudeste contribuiu com 10% do total de trabalhos, sendo os mesmos representados pelas seguintes instituições (UNESP, UFF, PURJ, UERJ). No tocante ao nordeste, a contribuição é de 15% do total dos trabalhos apresentados e, quase na sua totalidade, de uma mesma instituição. A região sul, por ser a proponente e abrigar a realização do evento, é responsável por 60 % do total de trabalhos, com maioria da PUCRS, UFSM e UFPel.

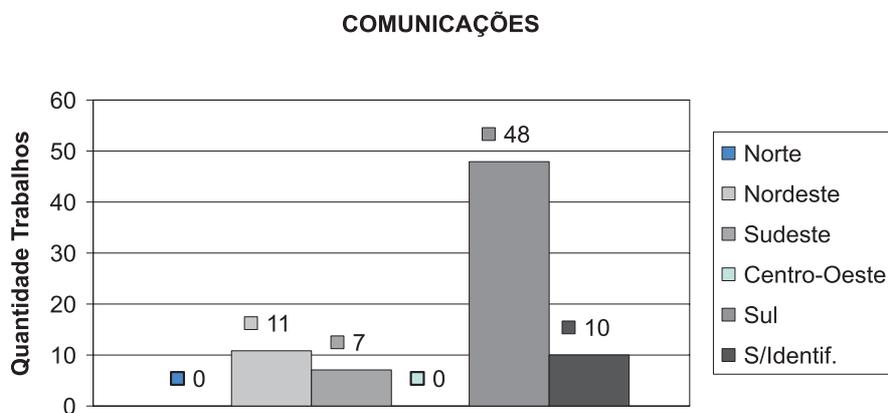
Reafirmando a localização institucional, o **Gráfico II**, ilustra no contexto das regiões a quantidade de trabalhos por instituição. Observa-se que a UFS no nordeste e a PUCRS, UFSM e UFPel, no sul, foram as instituições que mais apresentaram trabalhos, os quais aprofundam dimensões vinculadas às práticas de formação, à investigação-formação e às histórias de vida e sua presença em diferentes áreas do conhecimento, seja a psicologia, sociologia, história, antropologia, literatura e artes, especialmente a música.

⁴ Os pesquisadores integram ou coordenam Grupos de Pesquisa (GP) consolidados no CNPq e no meio científico. Foram representados no I CIPA os respectivos GPs: Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero da FEUSP (GEDOMGE-FEUSP); GP Instituição Escolar e Prática Pedagógica (PUCSP); Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral GRAFHO (UNEB); GP Formação de Professores no Conesul-Mercosul (UFRGS); Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social – GEPIS (UFSM); Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação – Clio (UFSM); Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (UFMG); História, Política e Gestão da Escola Básica (UNISINOS); GP Formação de Professores, Ensino e Avaliação (UNISINOS); Mediação Pedagógica e Cidadania (UNISINOS); Mulheres Imigrantes nas Cidades do Mercosul (PUCRS); Histórias e Memórias da Educação Brasileira e da Cultura Escolar (PUCRS); Mal-estar e Bem-estar na Docência (PUCRS); Grupo de Estudos em Teorias, Políticas e Práticas da Atividade Docente – GETPPADOC (PUCRS).

⁵ Os eixos temáticos foram assim concebidos: I - Pesquisa (Auto) biográfica: fundamentos e metodologia; II - Tempo Narrativo e Memória; III - Histórias de Vida e de Trabalho de Professores; IV - Pesquisa (Auto)biográfica: representações, construção identitária; V - Histórias de Vida, Narrativas, Conhecimento de Si, Representações da Docência; VI- Relação Pesquisador(A)/ Pesquisado (A) na Pesquisa (Auto)Biográfica.

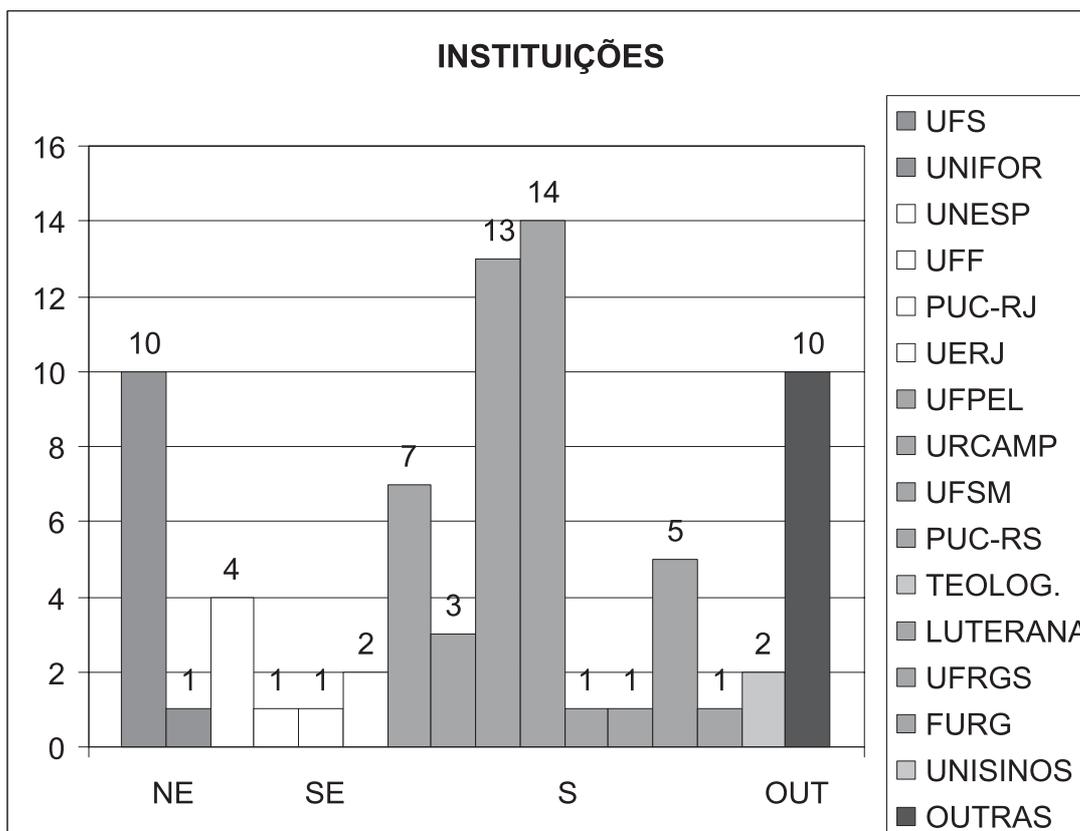
Canadá (*Shawn Moore* – Ontario Institute for Studies in Education; University of Toronto), da Dinamarca (*Henning Salling Olesen* – Roskilde University), da Espanha (*Jorge Larrosa*, que nos honrou com a Apresentação ao Livro – Universidad de Barcelona), dos Estados Unidos da América do Norte (*Andy Hargreaves* – Boston College Chestnut Hill, MA.; *Corey R. Lock* – University of North Carolina; *George A. Churukian* – Wesleyan University, Illinois and International Society for Teacher Education, ISTE), da Inglaterra (*Ivor F. Goodson* – University of East Anglia, Norwich, Norfolk), de Israel (*Edna Lomsky-Feder*, *Tamar Rapoport*, *Julia Lerner*, *Adi Kuntsman* and *Yelena Kaplan* – Hebrew University, Jerusalém), da Itália (*Chiara Vangelista* – Universidade de Turim; *Universidade de Génova*), de Portugal (*Helena Costa Araújo* – Universidade do Porto).

Gráfico I – Localização regional dos trabalhos apresentados – I CIPA



Fonte: Anais I CIPA (2004)

Gráfico II – Instituições representadas por Região



Fonte: Anais I CIPA (2004)

No que diz respeito à natureza dos trabalhos, pode-se sublinhar a existência de pesquisas originalmente concebidas como mestrado ou doutorado, textos que reconstróem experiências de formação ou de trabalho e ensaios teóricos que tentam formular reflexões sobre aspectos específicos da pesquisa educacional ou na área de ciências humanas. Bastante recorrente é a inclusão, com sentido ilustrativo, de relatos de pessoas (alunos, professores, idosos, ex-alunos e profissionais de diversas áreas) com vistas a exemplificar idéias acerca de experiências, valores e procedimentos de formação. Inúmeras interações de áreas disciplinares podem ser, então, constatadas nas produções que se apresentaram no I CIPA. A literatura mobilizada como ponto de partida para práticas de formação ancoradas nos relatos autobiográficos ou noutra modalidade, a literatura tomada a partir da análise dos processos criativos podem ser exemplos da presença de múltiplos elementos nos esforços de compreensão que recorrem às histórias de vida.

Observação acerca dos autores e das contribuições teóricas que sustentam os textos do I CIPA faz ressaltar a presença, por exemplo, de Bachelard, Benjamin, Bourdieu, Foucault e Chartier. Ao buscarmos situar a recorrência da inclusão de autores na bibliografia, percebemos ainda muitos autores e embora, no momento, não tenhamos condição de explicitar as marcas das diferentes formas de apropriação desses autores, uma vez que não está a análise finalizada, algumas ponderações podem ser feitas. Em primeiro lugar, há que se sublinhar o fato da presença de Bachelard ser quase maciçamente constituído por referências a livros ou textos da parte de sua obra que se volta para a arte, a criação artística, a literatura, poesia e compreensão psicanalítica. Raras são as referências às suas obras mais associadas à filosofia da ciência. Ainda para exemplificar: também as referências a W. Benjamin são feitas em significativa medida a um mesmo texto, mobilizado para sustentar a análise das formas de construção dos relatos autobiográficos.

O prolongamento da análise permitirá, sem dúvida, novas percepções dos modos de construção dos textos e a identificação de redes de sentido que permeiam a apropriação de idéias dos autores citados.

O exame dos resumos e textos que integram os anais do I CIPA (2004) evidencia a multiplicidade de temas, fontes, procedimentos de análises que vêm florescendo, nos últimos anos, no quadro da pesquisa (auto)biográfica no Brasil. Dimensões teóricas, epistemológicas e metodológicas transversalizaram as diferentes mesas e discussões construídas no espaço do congresso, no que diz respeito à utilização da história de vida, enfocando especificidades do quadro teórico-metodológico das pesquisas na área. Verificamos que os diferentes textos se aproximam e também se distanciam. As vizinhanças são marcadas pelas especificidades teórico-metodológicas, referentes à utilização/adoção das histórias de vida em formação, através da pesquisa (auto)biográfica. Os distanciamentos guardam em si reciprocidades, seja do ponto de vista da utilização, seja de outras leituras sobre a pesquisa (auto)biográfica em diferentes áreas do conhecimento e sua vinculação à Nova História e as pertinências de sua utilização nas pesquisas com histórias de vida na formação docente.

Tempos biográficos e histórias de vida no Brasil: implicações do II CIPA

É inegável o crescimento do interesse e da participação de professores e pesquisadores no II CIPA, promovido pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e realizado em setembro de 2006, na cidade de Salvador.

O evento foi organizado em torno de seis grandes Eixos Temáticos⁶, que pretenderam sugerir as várias possibilidades de investigações vindas de dentro e de fora do campo da educação. Assim, as propostas foram examinadas da perspectiva de sua natureza (pesquisa, formação ou pesquisa/formação) e os levantamentos realizados sobre esse material evidenciam a presença mais marcante de trabalhos que contemplaram a pesquisa/formação, em todos os seis eixos do congresso. Além de se constituir no desenvolvimento

⁶ Eixo I – Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si; Eixo II – Literatura, (auto) biografia e formação: práticas de escrita de si; Eixo III – Histórias de Vida, narrativas e história da educação; Eixo IV – As artes e a invenção de si: questões de escrita e formação; Eixo V – As construções (auto) biográficas e as práticas de formação e Eixo VI – História Oral, memória e formação.

e na ampliação de uma tendência mais definida, que começa a aflorar em meados dos anos 90 (BUENO; CHAMLIAN; SOUSA; CATANI, 2006), o Comitê Científico e a Organização do evento não abriram mão de privilegiar aquilo que se pretende continue a ser a marca distintiva da pesquisa (auto)biográfica entre nós – sua dimensão formadora.

Dentre as 654 propostas enviadas, foram aceitas 408 comunicações e 178 pôsteres, sendo que apenas 68 trabalhos foram recusados por não atenderem às orientações estabelecidas. Há, pelo menos, duas maneiras de se examinar a localização dos trabalhos pelos seis grandes eixos: comparando-se as duas modalidades de apresentação (comunicação e pôsteres) entre si e no interior de cada uma delas.

Tabela I - Trabalhos Inscritos II CIPA

Eixos	Aceito – Comunicação	Aceito – Pôster	Não Aceito	Total
Eixo - I	65	15	7	87
Eixo - II	62	8	7	77
Eixo- III	79	47	23	149
Eixo- IV	24	5	2	31
Eixo - V	133	55	23	211
Eixo - VI	45	48	6	99
TOTAL	408	178	68	654

Fonte: Anais II CIPA (2006)

A distribuição dos trabalhos pelos eixos temáticos, de acordo com a indicação dos próprios autores na ficha de inscrição, revela um concentrado interesse no Eixo V – *As construções (auto)biográficas e as práticas de formação*, tanto nas sessões de comunicação, quanto na exposição de pôsteres, com 133 e 55 trabalhos, respectivamente. Este foi, sem dúvida, o eixo que mais caracterizou a unidade/diversidade de perspectivas de investigação, um largo espectro de apoios teóricos e as freqüências mais concentradas de palavras-chave como, por exemplo, 54 indicações para o termo “formação de professores”; 32 para “formação”; 26 para “narrativa”, 25 para “educação”, 23 para “histórias de vida”, 22 para “autobiografia” e 18 para “memória”. Em segundo lugar, vem o Eixo III – *Histórias de Vida, narrativas e história da educação*, com 79 comunicações e 47 pôsteres seguidos pelo Eixo VI – *História Oral, memória e formação*, com 45 comunicações e 48 pôsteres. Neste caso, as duas modalidades de apresentação ficaram bem equilibradas em termos numéricos. Relativamente às

propostas recusadas, elas se concentraram nos Eixos II – *Literatura, (auto) biografia e formação: práticas de escrita de si*; e III – *Histórias de Vida, narrativas e história da educação*, totalizando 46 trabalhos (23+23).

Uma constatação reveladora, tendo em vista a imensidão do nosso espaço territorial e as dificuldades que sempre se apresentam, quando se trata de definir o local de um evento de caráter nacional ou internacional, como é o caso do CIPA, é a origem geográfica dos autores dos trabalhos apresentados (**Tabela II**). Não seria forçoso afirmar que, por ter sido realizado na cidade de Salvador (Bahia), na região Nordeste, houve uma presença acentuada, em todos os seis eixos temáticos, de pesquisadores originários de estados dessa região, seguidos, não muito de perto (em torno de 50%), pela região Sudeste.

A mudança de direção de Porto Alegre, na região Sul (sede do I CIPA), para Salvador, na região Nordeste, certamente facilitou o deslocamento de pesquisadores das regiões vizinhas. No interior dos Eixos de I a IV, a região Nordeste aparece com

100% a mais de trabalhos, caindo para algo em torno de 60 a 70 % a diferença entre a região Sudeste e Nordeste nos Eixos V – *As construções (auto) biográficas e as práticas de formação* e VI – *História Oral, memória e formação*. Obviamente, não se tratou apenas de uma questão geográfica... Se considerarmos a participação da região Nordeste no conjunto dos Eixos, ela é elevada no Eixo V (91), tendo contribuído para fazer deste eixo

aquele que recebeu maior quantidade de trabalhos (total 186). O mesmo ocorreu no Eixo III, que está em segundo lugar em número de trabalhos recebidos: aqui, a região Nordeste contribuiu com 74 trabalhos, mais da metade do total de 125 trabalhos aceitos. Apesar de uma participação mais modesta, as regiões Norte e Centro-Oeste tiveram 19 e 5 trabalhos aprovados, respectivamente. No I CIPA, essas duas regiões não foram representadas.

Tabela II - Origem geográfica dos trabalhos aprovados - II CIPA

EIXO	NORTE	NORDESTE	SUDESTE	CENTRO OESTE	SUL	TOTAL
I	1	44	23	3	10	81
II	1	49	20	0	5	75
III	5	74	30	0	16	125
IV	0	7	14	1	8	30
V	10	91	69	1	15	186
VI	2	40	38	0	13	93
TOTAL	19	305	194	5	67	590
Trabalhos estrangeiros						10
TOTAL GERAL						600

Fonte: Anais II CIPA (2006)

Um estudo mais aprofundado dos trabalhos apresentados não pode prescindir de um levantamento das palavras-chave que acompanham os resumos das comunicações e pôsteres. A indicação de palavras-chave, acompanhando textos publicados em revistas científicas ou em resumos e anais de congressos revela-se importante ferramenta para evidenciar as temáticas principais nesses estudos, além de ser imprescindível em qualquer formatação de banco de dados bibliográficos. Todavia, nem sempre as palavras-chave são evidências dos assuntos mais centrais tratados no texto. Em alguns textos escolhidos ao acaso foi possível verificar que os termos “formação de professores” / “formação docente” não apareciam no conjunto das palavras-chave indicadas pelo autor, muito embora a formação de professores constituísse o cenário da pesquisa em questão.

O levantamento e a sistematização das citações bibliográficas dos trabalhos apresentados em cada

um dos seis Eixos Temáticos do II CIPA são muito sugestivos e um exame mais aprofundado se constituiria, por si só, em uma tarefa demorada e paciente, exigindo uma pesquisa paralela e interna das obras de cada autor citado, das modalidades de apropriação dos textos e dos usos de seus conceitos mais centrais. Entretanto, quando se colocam as citações mais frequentes de cada autor, em cada eixo, lado a lado, é possível realizar um exercício inicial de apreensão de significados que os pesquisadores pretenderam imprimir aos seus trabalhos, recorrendo a este ou àquele apoio teórico e/ou metodológico. Com sua pedagogia do oprimido, da indignação e da esperança, sobre o ato de ler, sobre cartas a quem ensina, e outros escritos, Paulo Freire é o autor nacional mais citado nos trabalhos e está presente nos seis eixos temáticos, totalizando 129 referências. Ecléa Bosi aparece em 42 referências, principalmente pelo seu livro *Memória e Sociedade*. Em relação a obras da literatura

nacional e, levando-se em conta o conjunto dos eixos, pode-se dizer que as referências são pouco frequentes. O lugar por excelência do uso de textos de escritores foi, obviamente, o Eixo II – *Literatura, (autobiografia e formação: práticas de escrita de si*, no qual aparecem estudos sobre Clarice Lispector, Pedro Nava, Machado de Assis, Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Oswald de Andrade. Se tomarmos o caso de Clarice Lispector, só neste eixo ela aparece em 10 referências em apenas duas comunicações, uma sobre suas memórias de infância e outra tentando articular contexto social e produção escrita. Se juntarmos essas 10 com as levantadas no Eixo V – *As construções (auto)biográficas e as práticas de formação*, chegamos a um total de 19 referências. Aqui, apenas um pôster foi responsável por 5 das referências e o restante dividido em comunicações com utilizações muito diversas e secundárias de um ou dois textos de Lispector.

Se examinarmos alguns dos suportes teóricos dos trabalhos apresentados, veremos que Michel Foucault é citado nos eixos de I a IV (61 referências), principalmente para as análises do discurso e a escrita de si seguido, em escala de frequência bem menor, pela autora brasileira Eni Orlandi, cujo campo de pesquisa são a análise do discurso, questões de autoria, problemas de lingüística, etc. Dois outros autores foram amplamente referidos: António Nóvoa (133 referências e de forma maciça no Eixo V) e Marie-Christine Josso (65 referências), em razão de suas várias temporadas no Brasil fazendo conferências e ministrando cursos, além de serem seus livros disponibilizados em nossas livrarias e, no caso de Josso, alguns já traduzidos para a língua portuguesa. Deste último caso se aproximam várias das obras de Pierre Bourdieu (57 referências), traduzidas e comentadas por intelectuais de vários outros campos do conhecimento, que não apenas a Sociologia. Cabe reiterar o fato de que estudos que prolongassem esse exame do “tecido” das análises pelas diferentes formas de apropriação das obras da área seriam muito importantes. Permitiriam, decerto, diferenciar as contribuições, matizando a força da presença dos múltiplos estudos citados. Sem dúvida, ao citarem Foucault ou Bourdieu, Nóvoa ou Josso, referem-se os mesmos a qual Foucault, a qual Bourdieu, e

assim por diante. Citar as primeiras obras de Foucault, por exemplo, *As palavras e as coisas* (1966) ou citar certas noções do último curso do Collège de France, tais como “biopolítica” e “governamentalidade” implicam mobilizar diferentes aparatos e conceitos. Quais são os sentidos dessa apropriação, tal como aparecem nos trabalhos do CIPA? Trata-se sempre de uma mesma forma de recorrer a esse autor?

Como já se tornou praxe no CIPA, todas as modalidades de participação (conferências, mesas-redondas, sessões coordenadas de grupos de pesquisa, minicursos, resumos das comunicações e dos pôsteres) exigem dos pesquisadores o envio de resumos, ementas e textos completos, com bastante antecedência. Para o II CIPA foram organizados três livros, que foram lançados e distribuídos no início do congresso, a saber: o livro da **Programação e Resumos** (572 p); **Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si**⁷, organizado por Elizeu Clementino de Souza e Maria Helena M. B. Abrahão e prefaciado por Marie-Christine Josso (360 páginas) e **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**⁸, também organizado por Elizeu Clementino de Souza e prefaciado por Maria Helena

⁷ Esta obra é composta pelos textos apresentados nas conferências de abertura e encerramento e nas mesas-redondas, cujas temáticas repetem aquelas fixadas para os Eixos II, III e V. Seus autores são, pela ordem de publicação no livro, Marie-Christine Josso (Universidade de Genebra), Elizeu Clementino de Souza – apresentação e texto (Universidade do Estado da Bahia), Gaston Pineau (Université de Tours), Vitor Palomo (Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica), Denice Barbara Catani (Universidade de São Paulo), Remi Hess (Universidade de Paris III), Christine Delory-Momberger (Universidade de Paris 13/Norte), José Augusto Avancini (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Maria Helena M. B. Abrahão (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), Elsa Lechner (Universidade de Lisboa), Jorge Larossa (Universidade de Barcelona), Maria da Conceição Passeggi (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), Belmira Oliveira Bueno (Universidade de São Paulo), Roberto Sidnei Macedo (Universidade Federal da Bahia); Cynthia Pereira de Sousa (Universidade de São Paulo); Beatriz Daudt Fischer (Universidade do Vale do Rio dos Sinos), Zeila Demartini (Universidade Metodista de São Paulo e Centro de Estudos Rurais e Urbanos da Universidade de São Paulo), Ana Chrystina Venâncio Mignot (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), Yara Dulce Bandeira de Ataíde (Universidade do Estado da Bahia), José Gerardo Vasconcelos (Universidade Federal do Ceará) e Diana Gonçalves Vidal (Universidade de São Paulo e Sociedade Brasileira de História da Educação).

⁸ Entre os grupos de pesquisa, alguns poucos já tinham participado do primeiro evento em Porto Alegre (2004), especialmente aqueles formados em instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul. No II CIPA, um número expressivo de gru-

M. B. Abrahão (372 p). Tais publicações registram um momento expressivo da pesquisa autobiográfica no Brasil e algumas das tendências de outros países nesse campo, além de também servirem como ferramenta de pesquisa para outras modalidades de investigação, que permitam caracterizar desdobramentos, implicações, mudanças, permanências, enfim, possibilitando outras compreensões acerca do que é que estamos fazendo com as pesquisas que produzimos...

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDPUCRS, 2004.

BUENO, Belmira Oliveira; CHAMLIAN, Helena Coharik; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006.

CATANI, Denice B. Escrever e comparar-se, mapear e apropriar-se: questões da pesquisa em História da Educação. In: GATTI Jr. Décio; PINTASSILGO, Joaquim (orgs). **Percursos e desafios de pesquisa e do ensino de História da Educação**. Uberlândia: EDUFU, 2007

CATANI, Denice B. Distâncias, vizinhanças, relações. Comentários sobre os estudos sócio-históricos comparados em Educação. In: NÓVOA, Antônio; Schriewer, J. **A difusão mundial da escola: alunos, professores, currículo e pedagogias**. Lisboa: Educa, 2000. p. 143-150.

CARVALHO, Luís Miguel; CORDEIRO, Jaime. **Brasil-Portugal nos circuitos do discurso pedagógico especializado (1920-1935)**. Um estudo histórico-comparado de publicações em educação. Lisboa, Educa, 2002 (Cadernos Prestige, 9).

CORREIA, António Carlos da Luz; SILVA, Vivian Batista da. **Manuais pedagógicos – Portugal e Brasil – 1930 a 1971: produção e circulação internacional de saberes pedagógicos**. Lisboa, Educa, 2002 (Cadernos Prestige, 13).

JOSSO, Marie-Christine. Prefácio. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 7-13.

SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira Oliveira; CHAMLIAN, Helena Coharik. In: SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 21-30.

I CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica. **Anais...** Resumos e Textos. Porto Alegre: PUCRS, 2004.

II CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica. **Anais...** Programação e Resumos. Salvador: EDUNEB, 2006, 572 p.

pos comparece pela primeira vez, vindos de instituições de outras regiões do Brasil, com exceção da região Centro-Oeste. Desse modo, a região Norte foi representada pelo Grupo Transformar (Universidade Federal do Pará/UFGA); a região Nordeste pelo grupo Formação Prática do Educador (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte), pelo Grupo de Estudos da Complexidade (GRECOM) e pelo grupo Formação e Pesquisa Educacional, ambos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN; os grupos GRAFO e Memória da Educação na Bahia (Universidade do Estado da Bahia/UNEB); o Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Gênero, Idade e Família (Universidade Federal do Ceará/UFC) e o grupo Sofrimento Psíquico: sujeito, sociedade e cultura (Universidade de Fortaleza/UNIFOR), também no Ceará; o grupo Imaginário, Educação e Comunicação (Universidade Federal de Pernambuco/UFPE). A região Sudeste foi representada por grupos de várias instituições: Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE) e o grupo Desenvolvimento Psicológico, Educação e Constituição de Subjetividades, ambos da Universidade de São Paulo/USP; o grupo Sujeitos, Aprendizagem e Formação (Universidade Cidade de São Paulo/UNICID); grupo Formação e o Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire, ambos da Universidade Metodista de São Paulo/UMESP; o grupo Instituições, Práticas Educativas e Histórias e o Grupo Vozes da Educação, ambos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ; O Professor de Ensino Fundamental no Estado do Rio de Janeiro: formação, história, política, instituições (Universidade Estadual do Norte Fluminense/UENF); o Grupo de Estudos e Pesquisas Escola, Memória e Cotidiano – GEPEMC (Universidade Federal Fluminense). Na região Sul, o grupo Sociedade, Memória e Educação – GPSOME (Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC), o grupo Educação, Cultura e Sociedade (Universidade do Sul de Santa Catarina/UNISUL), o grupo Profissionalização Docente e Identidade: narrativas na primeira pessoa (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS); Investigação/Formação: imaginários e memória em uma rede de pesquisa e Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação – Clio, ambos da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM

SCHRIEWER, Jürgen. **Formas de externalização no CONHECIMENTO EDUCACIONAL**. Lisboa: Educa, 2001. (Cadernos Prestige, 5)

SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, 360 p.

SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

Recebido em 30.09.07
Aprovado em 30.09.07

HISTORIA DE VIDA INTERCULTURAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Christian Leray *

Tradução: Eric Maheu e Cristina D'Ávila **

RESUMO

A instituição da formação dos professores no Institut Universitaire de Formation des Maîtres (I.U.F.M.) da Bretanha, em 1982, foi a oportunidade de propor uma Unidade de Formação sobre as dinâmicas interculturais na narrativa autobiográfica. O que caracteriza hoje as histórias de vida em formação dos futuros professores é que o método é encarado como sendo uma aprendizagem e um ato formador. O intuito é suscitar, em cada um dos futuros professores, uma aprendizagem das suas temporalidades e da sua historicidade pelo viés da sua reflexibilidade sobre os parâmetros que cercam o que é para ser aprendido, o que faz obstáculo, o que é para potencializar. Nós buscamos menos repertoriar os fatos vivenciados do que identificar os fatos decisivos na orientação de uma existência profissional futura.

Palavras-chave: Historia de vida intercultural – Historicidade – Reflexividade – Alternância de línguas

ABSTRACT

INTERCULTURAL LIFE STORY IN THE TRAINING OF TEACHERS

The setting-up of the training of the teachers of Primary Schools in the University Institute of Training of school-masters (I.U.F.M.) of Brittany in 1982 was the opportunity to propose a Unit of Training on the intercultural dynamics of Life Story. Today, the life-stories in the training of future teachers of Primary Schools are characterized by the fact that the method is considered as being in itself a training and a formative act. With the future teachers of Primary schools, it comes to arouse the experience of their temporalities and their historicity through their reflexivity on the parameters which surround what is to learn, what makes obstacle, what is to maximize. We are less trying to make a list of lived events than to identify decisive facts in the orientation of a future professional life.

Keywords: Intercultural life story – Historicity – Reflexivity – Code-switching

* Doutor pela Université de Tours. H.D.R. Habilitado a orientar pesquisas em sociolinguística e em ciências da educação. Pesquisador em sociolinguística e educação associado à equipe de Pesquisa ERELLIF (Université de Haute-Bretagne), sócio do CREDILIF. E-mail : arehvie@numericable.fr. **CREDILIF** (Centre de Recherche sur la Diversité Linguistique de la Francophonie CNRS E.A. 3207) e **AREHVIE** (Association de Recherches et Etudes sur les Histoires de VIE). CREDILIF – Université de Haute-Bretagne – Campus Villejean – CS 24307 / 35043 RENNES Cedex FRANCE. E-mail: christianrehvie@yahoo.fr

** E-mails: eric@didateca.org / cristina@didateca.org

A criação em 1982, de uma “Unidade de Formação Intercultural”, equivalente a uma unidade de valor (créditos) na Escola Normal de Rennes e, depois, a sua continuidade na IUFM (Instituto Universitário de Formação dos Mestres) da Bretanha, possibilitou aos alunos trabalharem as questões interculturais, considerando seus percursos de vida. De fato, essa interrogação recorta as perguntas que fazemos aos alunos no início da formação: “De onde vocês vêm? Com que percurso?” Essas perguntas constituam então para os alunos um convite para construir uma narrativa do percurso como referência significativa nas suas *démarches* de formação profissional.

INTEIRIDADE E INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO NA IUFM

1. Teorizar a interidade para melhor se apropriar seu percurso intercultural

A dimensão temporal, as articulações significativas que levaram para tal caminho da vida em lugar de para outro, em momentos diferentes da vida (ingresso em uma associação, em uma profissão...), permitem um olhar diferente sobre si e, conseqüentemente, sobre o outro com suas diferenças e semelhanças. Se existem valores universais, cada um os expressa com sua cultura, suas referências culturais admitindo que cada um possa indicar o mesmo ponto no horizonte apontando o dedo de maneira diferente. Uma harmonia entre os seres humanos e o planeta depende de nossa harmonia interior, quer dizer da gestão de nossa própria *interidade*. A interidade é a constatação de que cada um está colocado no seio de um oceano de influências múltiplas interativas desde os tempos imemoriais, estas se fazendo e se desfazendo em um processo criativo. Jacques Demorgon, no seu livro *Critique de l'interculturel: l'horizon de la sociologie* (Anthropos, 2005), destaca como o cultural e o estratégico não são separáveis e remetem a todas as áreas de interatividade humana. A ocultação da interidade, embora seja fundadora da história, deve-se ao fato de que os seres humanos se focalizam sobre o choque das identidades no coração da alteridade, como se não tivesse no mesmo tempo interidade. De certo, a pesquisa de uma harmonia

a produzir só pode surgir da realidade das antinomias tão qual ela se imponha a vários níveis e, em particular, entre os seres humanos. Porém nada impede que estes pudessem tentar conjugar as antinomias em complementaridade pelo reconhecimento da interidade em si e fora de si, que se pode justamente captar na sua biografia.

O conceito de interidade também permite estabelecer o vínculo entre a transformação pessoal e a transformação social. Segundo Jacques Demorgon, a harmonia entre os homens provém da harmonia interior, quer dizer da gestão de nossa própria interidade: “primeiro tem interidade”, mas ele especifica logo que essa interidade pode levar tanto a um arranjo pacífico como a um conflito. Diante de um tal quadro conceitual, trata-se de mostrar que oposições simbolicamente construídas e depois culturalmente adquiridas podem levar a conflitos ou à sua regulação. Com esta regulação, situando-se no coração da relação de ensino-aprendizagem, tal como desenvolvi na IUFM, levo notadamente meus alunos a refletir sobre o fato de que, se a interidade está em cada um de nós, ela se revela como uma noção fundadora de toda relação humana. Por esse motivo, a interculturalidade não pode ser reduzida a um encontro secundário, contingente, entre membros de sociedades culturalmente diferentes, como, no início dos anos 1980, muitas pessoas reduziam ainda a interculturalidade aos problemas de emigração. Pelo contrário, a interculturalidade remete ao encontro como um dado básico dos desenvolvimentos humanos. Pode-se falar, então, do *caldo intercultural* da história de vida (LERAY, *Le creuset interculturel de l'histoire de vie*, in *Revue Ecarts d'identités*, 2004), pois ela é eminentemente um lugar de cruzamento e de confrontação de culturas, como falas de um sujeito que se reconfigura através da multiplicidade de suas aparências e das vozes que ele produz (cf. *L'histoire de vie d'Ernestine*, in LERAY, *Une histoire de vie en pays gallo*, L'Harmattan, 1995). No caso da história do sujeito-ator social, pode-se falar de momentos privilegiados, nos quais o sujeito reformula seus projetos e suas perspectivas de formação. Trata-se de intensidade na vida do sujeito. Extraíndo de um conjunto de eventos, a unidade de uma história de vida integra a alteridade inerente à dispersão dos even-

tos. A história de vida testemunha, assim, a maneira singular pela qual a pessoa tentará dar sentido ao conjunto dos eventos.

2. Vir a ser o co-ator da sua vida

Não se pode basear o sentido da vida fora do vínculo social com o outro, vínculo propriamente intercultural, pois é de fato a relação social envolvida em *inter* que pode permitir ao *eu* de se construir em interação com os outros pela reconfiguração permanente da sua relação com figuras de alteridade (pessoas, eventos, inclusive a emigração, como outras mudanças no espaço...) até elaborar o sentido de sua ação simultaneamente da temporalidade curta e no continuum da História humana. Dessa maneira, mostrei, no meu livro *Brésil, le défi des communautés* (L'Harmattan, 1985), como favelados que, na maioria dos casos, concebiam as suas vidas difíceis como uma fatalidade, uma vez que redescobriram suas histórias de vida, ao mesmo tempo, singular e coletiva, têm tomado consciência de suas origens como “posseiros” que migraram para a cidade. “Tudo começa, tudo pode começar quando esses homens descobrem as palavras da suas próprias histórias e em particular que as suas vidas podem ser escritas, que há um lugar para elas na História.” (LÉRAY, L'Harmattan, 1985, p. 174). Contando as suas vidas, eles encontraram um sentido para ela, pois contar a sua vida com as suas palavras significa ousar se expressar, se aventurar na expressão de si, apontando para si como sujeito-ator, agindo, e não mais como um simples agente passivo, determinado pelos outros. Paulo Freire usa a expressão *palavras geradoras*, pois essas palavras fazem parte das suas vidas cotidianas a tal ponto que elas provocam suas ações, suas atividades, de maneira que, usando essas palavras, eles aprendam, progressivamente, a dominar a língua e a argumentar durante as reuniões. Essa tomada de consciência do seu *poder-agir* os transformou efetivamente em atores sociais de sua construção identitária. É nesse exato momento que passaram a falar de *comunidade* e não mais de *favela*. Essa mudança lexical é um indicador da dinâmica da construção identitária, ao mesmo tempo singular e comunitária, na qual eles estão inseridos. De fato,

a emergência da palavra permitiu aos moradores da favela do Mocotó ousar não só se expressar mas participar ativamente da transformação da favela deles e das suas vidas cotidianas em geral.

Muitas vezes, as narrativas evocavam contos e lendas dos quais tinham retido rastros, mas as duas animadoras de Alfa Gente (associação que trabalhava com os métodos educativos preconizados por Paulo Freire) têm entendido que é necessário se apoiar sobre falas vivas para desenvolver a expressão tanto oral como escrita.

O GATO

O gato entrou na lata de lixo para procurar comida
O gato derramou o lixo e encontrou um rato
O gato matou o rato
O gato virou o lixo, a moça deu uma paulada no gato e o gato miou
O gato foi para a rua, o carro passou por cima dele e matou
O gato morreu e acabou na lata de lixo¹

Foi justamente o gênio de Paulo Freire que entendeu que é ao redor das palavras do sujeito que as ações educativas e formadoras devem começar nos *Círculos da palavra e cultura*, favorecendo exatamente essa valorização cultural das sua palavra. Essa valorização cultural é acompanhada por um *apoderamento* do sujeito-ator da sua história na medida em que ele próprio organiza sua história de vida, pois é contando minha vida, ao mesmo tempo singular e coletiva, que eu digo e reconheço o que eu sou.

Através desse ato, ele vem a ser o co-ator da sua vida e, sobretudo, ele se torna reconhecido enquanto pessoa, pois uma comunidade de base possibilita um reconhecimento mútuo como demonstra também pequeno texto a seguir.

TIMÓTEO

O seu Timóteo fez a cerca
Seu Timóteo bateu na tábua
A tábua é do seu Timóteo ...²

Anteriormente a esse trabalho comunitário, Timóteo era conhecido pelos excesso na bebida, en-

¹ Texto escrito por uma criança com as palavras da sua vivência, transcrito por Christian Leray, in: *Brésil, le défi des communautés*, 1985, p.79.

² Texto de um adolescente morador de uma favela, transcrito por Christian Leray, in: *Brésil, le défi des communautés*, 1985, p.78.

quanto hoje goza de prestígio na comunidade: é reconhecido por suas competências como marceneiro e foi um dos que ajudaram na construção do Centro Educativo. A identidade de uma pessoa como Timóteo foi construída numa dinâmica cultural em movimento numa esfera de estima social recíproca, a de uma mutualidade solidária numa comunidade de base em construção.

Quando voltei a essa favela, transformada em comunidade de base, dois anos depois, o grupo de saúde comunitária tinha conseguido levar os jovens para as ações de coleta de lixo e, depois, dos serviços da cidade, que passaram a vir regularmente esvaziar as caixas de lixo, junto ao pé do morro da favela do Mocotó. São ações cotidianas como estas que constituíram a base de um projeto de saúde, tal como Veronice tem desenvolvido, em colaboração com o conjunto dos moradores da comunidade, depois que eles tomaram consciência da suas responsabilidades pessoais e coletivas em relação à saúde de suas famílias e comunidades. Alguns anos mais tarde, obtiveram, graças a esse trabalho comunitário, a abertura de uma obra de duto de água potável pela prefeitura de Florianópolis. Assim, longe de se fechar sobre si, essa comunidade de base abraçou a vida cidadã da cidade onde uma pessoa da comunidade seria eleita vereador alguns anos mais tarde.

A reflexão sobre as ações comunitárias no Brasil me conduz a constatar que temos conseguido associar a problemática das relações da educação para saúde com o meio exterior (ecoformação), estabelecer a relação com os outros (heteroformação), implicando notadamente na interação de grupos de pares (coformação), para autenticar a relação consigo próprio (autoformação), e o conjunto caracterizando o que podemos chamar de antropoformação, que caracteriza, por conseguinte, meu projeto de formação no Instituto Universitário de Formação dos Mestres (a IUFM da Bretanha, em Rennes).

DINÂMICA INTERCULTURAL E FORMATIVA

A formação intercultural dos estudantes da I.U.F.M da Bretanha foi organizada mediante “encontros/carrefours interculturais”, permitindo inter-

câmbios entre grupos, assim como entre os professores, inclusive os professores convidados, como, por exemplo, Mônica Heller da Universidade de Toronto e, dando prosseguimento à minha eleição para a direção do Departamento de Educação na Universidade de Rennes 2, com uma professora pós-doutoranda pela Universidade Federal de Santa Maria no Brasil. Cada grupo de estudantes responsabilizava-se, então, pelo encaminhamento de seus trabalhos de biografia intercultural e formativa, uma vez a cada três meses, durante esses encontros/carrefours interculturais, testemunhos de trocas interativas muito formadores não só para os estudantes, mas para os professores, na medida em que eles permitiam motivar *os cursos de etno-sócio-lingüística, centrando-os no seio de uma dinâmica interativa de trocas interculturais*. Graças a esse trabalho, *ao mesmo tempo pessoal e coletivo de co-formação*, cada um pode sentir-se como elemento de uma cultura em formação, o que é particularmente importante para esses futuros professores, que, assim, serão bem mais compreensivos frente aos seus alunos, quando confrontados notadamente com essas problemáticas sócio-lingüísticas da interculturalidade.

Essas atividades de pesquisa-formação, tendo como base as práticas sociais de linguagem em formação, foram realizadas por mim na Universidade de Rennes, em Ciências da Educação, com uma pesquisadora responsável por uma equipe de pesquisa I.N.R.P (Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica) da qual eu faço parte. Nós temos assim contribuído para a promoção de um enfoque da formação não segmentada, distanciando-se de numa lógica instrumental e uniformizante. Com efeito, a formação dos professores e sua entrada na profissão foi definida em torno de uma dinâmica identitária, que nós trabalhamos sob forma de histórias de vida de futuros professores, com o apoio da IUFM da Bretanha. Estudar as práticas sociais lingüísticas é, em particular, tentar descrevê-las, considerando a existência dos fenômenos de intencionalidade que podem subentendê-las. Nós temos mostrado que a linguagem está no coração da dialética do “eu” e do “outro” numa dinâmica intercultural. Pois a língua não está presa à expressão de uma identidade, uma identidade sem-

pre em constante construção e projeção frente ao futuro. A análise das situações plurilingüísticas requiriu uma aproximação interdisciplinar que nos permitiu mostrar que cada um é capaz de compreender muito mais linguagens e também línguas, que ele é capaz de produzir nas trocas interculturais, cada um usando diversas estratégias a partir dos intercâmbios e, notadamente, de “code-switching” para retomar o conceito desenvolvido por Shana Poplack (1980), a respeito do uso das alternâncias de línguas que utilizam os interlocutores na ocasião dos intercâmbios lingüísticos. Nós temos mostrado, em nossos diversos trabalhos, que essas alternâncias de línguas se realizam também a partir de situações interculturais³. Frequentemente consideradas como “misturas vulgares de línguas”, essas comutações de códigos foram, algumas vezes, desvalorizadas pela escola, na medida em que os professores se limitavam a uma aquisição de uma norma gramatical para seus alunos, sem se preocupar com a receptividade de sua fala na ocasião das atividades lingüísticas previamente organizadas no seio das classes. De fato, os professores consideram muito frequentemente seus alunos como “uma página em branco para escrever”, sem se preocupar com sua história cultural e, por conseguinte, com a linguagem empregada entre eles, com seus pais e amigos. É assim que, em vez de apoiar-se em sua linguagem e, em particular, em suas palavras geradoras, como dizia Paulo Freire, eles impõem-lhes um tipo de linguagem normatizada sem organizar as passarelas lingüísticas que lhes permitiriam desenvolver sua expressão pessoal.

Uma abordagem teórica da obra de Jean-Marc Ferry permite precisar a ligação entre a capacidade coletiva de fazer a história e as formas de identidade que são o jogo da instauração do **vínculo social** e coloca a idéia de **reconstrução** acima da argumentação. Segundo Jean-Marc Ferry, a reconstrução está implicitamente na obra no que diz respeito às representações coletivas que mediam a instauração do “**vínculo social**”. Toda instauração é potencial e, naturalmente, reconstrutiva, desde que ela não fique parada na repetição, mas se revele em níveis inovadores. De que modo, pois, um ser humano, dotado de um corpo sensível, poderia formar sua identidade de maneira a poder se referir a um “ele” (o mundo das coisas), a um “tu”

(o mundo das pessoas), a um “eu” (o mundo interior, o qual não existe sem nos fazer pensar no conceito de interioridade previamente desenvolvida). À diferenciação pragmática entre as relações no mundo corresponde à diferenciação gramatical entre as pessoas (eu, tu, ele), o tempo (passado, presente, futuro) e os modos (indicativo, imperativo, subjuntivo). O ser humano está no modo de tornar-se, sendo o ponto de encontro entre o que ele se tornou e este em direção ao qual ele se orienta. Daí resulta que ele não pode constituir sua identidade, senão através de uma história, em que narre como ele chegou ali, **construindo** assim sua vida como uma totalidade em um discurso ao mesmo tempo narrativo, argumentativo e prospectivo. Este ir e vir entre **níveis reflexivos** diferentes é característico da identidade contemporânea.⁴

O que é formador, nessa comunicação intercultural através das histórias de vida, é o que não se pode contentar em questionar os outros sem que se comprometam ao mesmo tempo com um questionamento acerca de si mesmos. A história de vida permite, então, tomar consciência das transações vitais que fazem com que um evento, como, por exemplo, a migração, pode se transformar em advento de si mesmo. Em se tratando de formação, a transação é próxima do sentido etimológico da palavra que significa “ir além da ação espontânea”, para reunir suas forças e fazê-las fontes comunicáveis e passíveis de troca.

UM CÍRCULO ANTROPOLINGÜÍSTICO

O que caracteriza as teorias das histórias de vida em formação é que tal método é visto como sendo em si mesmo uma aprendizagem e um ato formador: em relação aos futuros professores das escolas, trata-se de suscitar em cada um a aprendi-

³ Vide: LERAY, Christian; LORAND, Ernestine. **Dynamique interculturelle et autoformation**: une histoire de vie en pays gallo. Paris: L'Harmattan, 1995. (Collection Défi-Formation); e LERAY, Christian; BOUCHARD, Claude (orgs.). **Histoire de vie et dynamique langagière**. Rennes: Presses Universitaires, 2000.

⁴ Vide as reconstruções interculturais de suas relações lingüísticas e culturais em sua comunidade, efetuadas por Ernestine Lorand, a partir de sua história de vida gallo. In: LERAY, Christian; LORAND, Ernestine. **Dynamique interculturelle et autoformation**: une histoire de vie en pays gallo. Paris: L'Harmattan, 1995. (Collection Défi-Formation);

zagem de suas temporalidades e de sua **historicidade** pelo viés da **reflexibilidade** sobre os parâmetros que estão em torno do que é aprender, do que se torna obstáculo, do que é potencial. Acompanhar as pessoas em história de vida é lhes dar a oportunidade de se conhecerem melhor. O trabalho de formação pela utilização de histórias de vida se distingue de uma biografia, pelo fato de se procurar menos inventariar os fatos vividos do que identificar os fatos decisivos para a orientação de uma existência profissional, permitindo-lhes decidir sua direção. Daí a importância de uma co-construção no processo dos trabalhos de grupo, o que os capacita a co-construírem uma experiência e conferir-lhe coerência. O processo de formação procede de um projeto intercultural que ele mesmo determinou.

Com efeito, na nossa problemática intercultural, as histórias de vida pessoais e/ou coletivas são um dispositivo que tenta dar condições de transmissão dessa “experiência comum intercultural”, enraizando-se na atividade dos sujeitos falantes. O vivido não é suficiente para que o sujeito possa se conectar com seus modos de viver, sentir, pensar. Para que uma história vivida possa se transformar em experiência, é necessário lhe dar as condições de se transmitir e de se contar. As histórias de vida, na presença de um conjunto de futuros professores em formação, desenham uma memória possível do narrador e do coletivo onde há uma socialização que atravessa as condições para sua transmissão.

As histórias de vida em formação de futuros professores participam também da abertura de espaços de formação, que favorecem uma auto-sócio-produção de conhecimentos numa comunicação intercultural, respeitando cada estudante enquanto pessoa humana, capaz de orientar sua vida, transformando os determinantes socioculturais de sua história pessoal em projeto existencial de autoformação. Esses espaços de co-formação ou encontros/carrefours interculturais ajudam, assim, cada um dos estudantes a mobilizar suas energias, seus recursos para se autoformar, apoiando-se sobre uma auto-sócio-reflexão de suas trajetórias de vida, na medida em que a reflexão sobre sua história de vida, isto é, sobre si mesmo, efetua-se socialmente com os outros.

Para que uma história vivida possa se transformar em experiência, é necessário lhe dotar de con-

dições de transmissão. No quadro do trabalho de grupo, a especificação da comunicação como interlocução confere a esta experiência etno-sociolinguística um avanço antropológico que não encontraríamos alhures com tanta importância de expressão como atualização de potencialidades. Os *ateliers* Histórias de Vida em Interculturalidade se enraizam na atividade organizadora dos sujeitos falantes. A história de vida em formação intercultural tem como perspectiva a escolha antropológica dessa interseção decisiva que polariza sua potencialização e atualização. Evitando a redução a um sentido privilegiado como o simples reconhecimento das diferenças entre indivíduos, configura-se como um percurso de reconhecimento, caracterizado pela passagem do reconhecimento-identificação, em que o sujeito pretende, efetivamente, dominar o sentido e o reconhecimento mútuo. Mas isto ficaria sempre como uma tarefa a trabalhar num mundo, onde, como diz Hannah Arendt na sua antropologia, não existe possibilidade de se alcançar uma humanidade unânime.

Falando de cultura e intercultural, podemos notar a passagem do substantivo ao adjetivo:

- a cultura como conjunto de traços distintivos no que tange à organização da vida cotidiana dos seres humanos;

- a cultura, como conjunto coerente de valores, dando vazão a práticas estruturantes para uma comunidade humana que se reconhece;

- a cultura como capacidade de encontrar outras culturas na aprendizagem, notadamente pelo reconhecimento, ao mesmo tempo, de sua própria identidade e de sua própria alteridade, pelo reconhecimento deste e de outro, num infinito ir e vir esclarecedor

Graças a essa pluralidade cultural, o que transmitimos linguística e culturalmente não é um sistema fechado e fixado por códigos, mas uma possibilidade infinita de enriquecimento e de metamorfoses pessoais e coletivas. Certamente, uma postura cultural não desemboca automaticamente no intercultural. Digamos mesmo que conhecer sua própria cultura não vai por si, de onde a importância de um trabalho sobre sua história de vida, ao mesmo tempo singular e coletiva. Trata-se de reconstruir uma história de reconhecimento, ao mesmo tempo, singular e coletiva. Essa tarefa se opera

pela mediação de diversos registros narrativos, interpretativos ou argumentativos. O diálogo que se elabora no curso dos encontros interculturais entre estudantes permite não só operar um retorno crítico sobre conteúdos normativos, mas também sobre condições pragmáticas de um reconhecimento social de uma cultura. Conhecê-la e dizê-la são duas modalidades diferentes e complementares. Conhecê-la, dizê-la e dar-lhe *impulso* para ir em direção às dos outros é ainda uma terceira modalidade de formação intercultural que desenvolvemos com futuros professores neste Instituto Universi-

tário de Formação de Mestres.

Com efeito, confrontados com a interculturalidade, no curso do ensino com seus alunos, eles deverão interrogar o intercultural na aprendizagem, definindo-o como o saber trabalhar em conjunto: o encontro de culturas de cada um, através de suas histórias de vida pessoal e coletiva, tem por objetivo a realização de tarefas comuns a todos. É também o que podemos chamar o intercultural escolar a ser construído, raramente conscientizado, a não ser justamente como mostramos pela utilização das histórias de vida em formação.

REFERÊNCIAS

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. **Vers une pédagogie interculturelle**. Paris: INRP, 1986.
- ALHEIT, Peter et al. **Life-history in adult education**. Vienne: Verband Wiener Volksbildung, 1995.
- ARENDT, Hannah. **The human condition**. Chicago: University of Chicago Press, 1958.
- BENVENISTE, Emile. **Problèmes de linguistique générale**. Paris: Gallimard, 1974.
- BLANCHET, Philippe. **La pragmatique d'Austin à Goffman**. Paris: Bertrand Lacoste, 1995.
- BLANCHET, Philippe. **Linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique)**. Rennes: P.U.R., 2000.
- CATANI, Maurizio; MAZE, Suzanne. **Tante Suzanne, une histoire de vie sociale**. Paris: Librairie des Méridiens, 1982.
- CLANET, Claude. **L'interculturel**. Toulouse: P.U.M., 1990.
- CORACINI, Maria (Org). **Identidade e discurso**. Campinas: Unicamp, 2004.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Histoire de vie et recherche biographique en éducation**. Paris: Anthropos, 2005.
- DELORY-MOMBERGER, Christine; HESS, Rémi. **Le sens de l'histoire: moments d'une biographie**. Paris: Anthropos, 2001.
- DEMORGON, Jacques. **Critique de l'interculturel: l'horizon de la sociologie**. Paris: Anthropos, 2005.
- DEMORGON, Jacques. **L'histoire interculturelle des sociétés**. Paris: Anthropos, 1998.
- DESJEUX, Dominique. **Le sens de l'autre: stratégies, réseaux et cultures en situation interculturelle**. Paris: L'Harmattan, 1994.
- FERRY, Jean-Marc. **Les puissances de l'expérience: essai sur l'identité contemporaine**. Paris: Ed. du Cerf, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GUMPERZ, John. **Engager la conversation: introduction à la sociolinguistique interactionnelle**. Paris: Edition de Minuit, 1989.
- HELLER, Monica. Code-switching and the politics of language. In: MILROY, L ; MUYSKEN, P. (Orgs.). **One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p.158-174.
- JOSSO, Christine. **La formation au cœur du récit de vie**. Paris: L'Harmattan, 2000.
- LAINE, Alex. **Faire de sa vie une histoire: théories et pratiques de l'histoire de vie en formation**. Paris: Desclée de Brouwer, 1998.

- LEJEUNE, Philippe. **Signes de vie: le pacte autobiographique 2**. Paris: Seuil, 2005.
- LEJEUNE, Philippe. La pratique du journal personnel dans l'Algérie d'aujourd'hui. In: BERERHI, Afifa (Org.) **L'autobiographie en situation d'interculturalité**. Alger: Ed. du Tell, 2004. p. 31-49.
- LERAY, Christian; GONDOLLE, Sophie. Du récit de vie au conte. In: BERERHI, Afifa (Org.) **L'autobiographie en situation d'interculturalité**. Alger: Ed. du Tell, 2004. p. 531-541.
- LERAY, Christian; MANZANO, Francis. **Langues en contact: Canada, Bretagne**. Rennes: Presses Universitaires, 2003.
- LERAY, Christian. A lingua como vetor identitário. In: CORACINI, Maria (Org.) **Identidade e discurso**. Campinas: UNICAMP, 2003. p. 119-136.
- LERAY, Christian. Dynamiques singulières et collectives des histoires de vie. In: LAMIHI, Ahmed (Org.) **Revue Marocaine de Dossiers Pédagogiques**, Rabat, n. 12, p.15-20, 2002.
- LERAY, Christian. Pratiques langagières et interculturelles dans une co-construction de savoirs. In : GROUX, Dominique; TUTIAUX-GUILLON, Nicole (Orgs.) **Les échanges internationaux et la comparaison en éducation**. Paris: L'Harmattan, 2000. p. 253-262.
- LERAY, Christian; BOUCHARD, Claude (Orgs.) **Histoire de vie et dynamique langagière**. Rennes: Presses Universitaires, 2000.
- LERAY, Christian. Capitolo secondo: la veglia in Broceliande, interculturalità e intertestualità. In: OREFICE, Paolo; VICCARO, Giacomo (Orgs.) **Le veglie in Garfagnana: un'esperienza formativa fra tradizione e progetto**. Firenze: Edizioni ETS, 1999. p.135-147.
- LERAY, Christian. Histoires de vie en formation d'émigrés de diverses générations. In: COLLOQUE INTERNATIONAL ASIHVIF, 1998, Rennes. **Actes... Histoires de vie dans une dynamique langagière**. Direction Christian Leray; Claude Bouchard. Rennes: U.H.B - Université de Haute-Bretagne, 1998. (Cahiers de sociolinguistique, n.5). p.82-90.
- LERAY, Christian. Enjeux socio-éducatifs de situations plurilingues et interculturelles. In: LEFEBVRE, Marie-Louise (Org.) **Les situations plurilingues**. Montréal: Espaces interculturels, 1997. p.82-90.
- LERAY, Christian. Recherche sur les histoires de vie en formation. **Revue Française de Pédagogie**. Paris : I.N.R.P. n.112, p.77-84, juil./sept. 1995.
- LERAY, Christian; LORAND, Ernestine. **Dynamique interculturelle et autoformation: une histoire de vie en pays gallo**. Paris: L'Harmattan, 1995. (Collection défi-formation)
- LERAY, Christian. **Brésil, le défi des communautés**. Paris: L'Harmattan, 1986. (Collection logiques sociales)
- MORIN, Edgar. **Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur**. Paris: Seuil, 2000.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Pieds nus, apprend-on aussi à lire? Mémoire et transmission intergénérationnelle. In LANI-BAYLE, Martine; MALLET, Marie-Anne. **Événements et formation de la personne: écarts internationaux et intergénérationnels 2**. Paris: L'Harmattan, 2006. p.193-215.
- PINEAU, Gaston; LEGRAND, Jean-Louis. **Les histoires de vie**. Paris: Presses Universitaires de France, 2002. (Que sais-je ?).
- POPLACK, Shana. Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en Espanol: towards a typology of codeswitching. In: **Linguistics 18**, 1980. p. 561-618.
- RHEAUME, Jacques. Parcours et constructions identitaires: jeux et enjeux de cultures. In: LERAY, Christian (Org.) **Histoires de vie: miroirs singuliers de la culture**, n. 4, PUF, 2003.
- RICEUR, Paul. **Parcours de la reconnaissance**. Paris: Stock, 2004.
- TAYLOR, Charles. **Sources of the Self: the making of the modern identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- WALTER, Henriette; BARAKE, Bassam. **Arabesques: l'aventure de la langue arabe en Occident**. Paris: Laffont, 2006.
- WARSCHAUER, Cecilia. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Sao Paulo: Paz e terra, 2001.

*Recebido em 17.10.2007
Aprovado em 17.10.2007*

A AUTOBIOGRAFIZAÇÃO MÚTUA NA PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES POR MEIO DAS HISTÓRIAS DE VIDA: algumas considerações epistemológicas

Nilce da Silva *

Patrícia Claudia da Costa **

RESUMO

A partir de depoimentos de pesquisadores envolvidos com a metodologia de pesquisa / formação autobiográfica, discutiremos algumas questões relativas à pertinência da autobiografização mútua¹ na formação de pesquisadores e professores, em diferentes momentos de suas carreiras, na expectativa de fomentar a percepção da necessidade de um olhar atento e crítico para o tipo de conhecimento construído por meio da autobiografia no contexto apresentado. Para compreender o alcance da produção em gênero confessional nos indagamos: quais as dificuldades de se chegar ao conhecimento do processo de formação de professores / adultos por meio da autobiografia por pesquisador autobiografado? Qual o grau de confiabilidade do conhecimento advindo dessa metodologia de pesquisa das Ciências da Educação? Trata-se, de fato, de um conhecimento que desvela o cerne do sujeito? Ou cria mais uma máscara para os envolvidos nesse processo? Compreendendo a sociedade em que vivem os sujeitos colaboradores desta análise com as características da modernidade líquida, apontamos que a fluidez de suas relações sociais e a insegurança que assombra suas carreiras acadêmicas contribuem para a criação de obstáculos à tarefa de autobiografização mútua e despertam nossa atenção para os perigos da burocratização da construção autobiográfica quando esta se torna apenas uma exigência institucional.

Palavras-chave: Autobiografia – Autobiografização mútua – Gênero confessional - Formação de professores – Conhecimento

* Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP. Pós-doutorado na Université Paris-Nord. Professora da Faculdade de Educação da USP. Cientista social. Coordenadora do Grupo Acolhendo, que estuda sobre populações migrantes no Brasil e no mundo e o papel da instituição escolar - www.projetoacolhendo.org. Editora da Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização em Países de Língua Portuguesa - www.acoalfaplp.org. Endereço para correspondência: Avenida da Universidade, 308, Cidade Universitária – 05508-900 São Paulo/SP. E-mail: nilce@usp.br

** Mestre em Educação pela FEUSP. Coordenadora Pedagógica do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA-Guarulhos) e do Programa Brasil Alfabetizado, na Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos. Endereço para correspondência: Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas, Av. Monteiro Lobato, 734, Centro – 07112-000 Guarulhos/SP. E-mail: patriciaclaudia@usp.br

¹ O termo “autobiografização mútua” surgiu de intenso diálogo com o professor doutor Jean Biarnès da Université Paris Nord. O professor inicia trabalhos escritos e sistematização de conceito nesta direção.

ABSTRACT

THE AUTOBIOGRAPHY MUTUAL PROCESS IN THE RESEARCH ABOUT TEACHERS' FORMATION BY MEANS OF LIFE STORIES: some epistemological considerations

Based upon testimonies from researchers who use autobiographic research formation methodology, we discuss some questions about the pertinence of autobiography mutual process in the researchers' and teachers' formation within different periods of their career. This way, we expect to stimulate the perception of necessity of a careful and critical view towards the kind of knowledge constructed by the means of autobiography in the exposed context. To understand the range of the production in confessional genre we inquire: which are the difficulties to reach the knowledge in the teachers' formations process by the means of autobiography used by a researcher that had done his own autobiography? Which reliability level exists in the knowledge obtained through this research methodology proper to Sciences of Education? In fact, is it a kind of knowledge that unveils the subject's core? Otherwise does not it creates one more mask to the involved persons in this process? Comprehending the society where the collaborators live characterized as liquid modernity, we point out that the fluidness inherent to their social relationships and the insecurity that haunts their academical careers contribute to the creation of obstacles to the autobiography mutual process task. It also calls our attention to the dangers related to the bureaucratization of autobiographic constructions when they become only an institutional requisiteness.

Keywords: Autobiography – Autobiography mutual process – Confessional genre – Teachers' formation – Knowledge

O narrador conta o que ele extrai da experiência – sua própria ou aquela contada por outros. E, de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem sua história. (Walter Benjamin)

Introdução

Os questionamentos feitos à Educação como ciência capaz de produzir conhecimento relevante para a sociedade e aceitos pelos demais pesquisadores em diferentes áreas do saber é de longa data. Do nosso ponto de vista, iniciam-se com a obra *Didática Magna* de Comenius quando este discute tal saber como aquele que fica entre a “ciência” e a “arte”. Nesse contexto, inúmeros têm sido os esforços dos pesquisadores na área da Educação na tentativa de “fazer valer” os saberes advindos das dissertações, teses e demais pesquisas produzidas em diferentes momentos da vida acadêmica. Este artigo pretende contribuir na direção da construção das Ciências da Educação e trata, especificamente, da questão da metodologia da pesquisa.

Até os anos 70 do século passado, a metodologia de pesquisa mais corrente no campo educacional era é de caráter quantitativo. Assim, inúmeros *surveys* foram produzidos, um sem número de questionários aplicados e a Estatística era disciplina de apoio para a área de Educação. Entretanto, na medida em que os resultados obtidos por estes meios não se mostravam úteis o suficiente para que, das pesquisas realizadas, a Educação avançasse em sua produção prático-teórica, a metodologia de pesquisa qualitativa começou a ganhar força. Foi assim que a Antropologia, a História e outras áreas começaram a se constituir como apoio metodológico a ser utilizado quando o assunto era “escola”, “sala de aula”, “relação pedagógica”, dentre outros. Ou seja, nessa tentativa de “fazer ciência” – garantindo as especificidades das ciên-

cias que não são nem biológicas, nem exatas, nos anos 80 do século passado – surge outro modo de investigação: a autobiografia educativa.

Tal opção chega à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, tendo como fim último, do nosso ponto de vista, promover o afastamento necessário do paradigma positivista até então dominante nesse campo do saber. Nesta instituição, o grupo de pesquisa, ensino e extensão “Estudos sobre populações (i)migrantes no Brasil e no mundo: o papel da instituição escolar” tem optado, em muitos dos seus trabalhos, pela autobiografia como metodologia de pesquisa na perspectiva de pesquisa-formação. Entretanto, nossas ações foram além dessa utilização de “mão única”, pois alguns dos nossos trabalhos de pesquisa-formação têm sido feitos também com a possibilidade do próprio pesquisador – da iniciação científica ao doutorado – concomitantemente à pesquisa que realiza se autobiografar. Ou seja, falamos da possibilidade e, talvez, até da necessidade, da autobiografização mútua.

Contudo, ao se encontrarem inseridos em processo de formação semelhante àquele que apresentam para os sujeitos de sua pesquisa, novos questionamentos e restrições foram colocados à autobiografia educativa enquanto metodologia de pesquisa adequada para o conhecimento do processo de formação de adultos, professores, alunos, dentre outros, que, até então, não tinham chegado ao nosso conhecimento.

Participando de eventos em que a metodologia de pesquisa em questão foi colocada como foco de discussão, especialmente o II Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA) – realizado na cidade de Salvador em setembro de 2006 –, tivemos a oportunidade de conhecer outros pesquisadores que também trilhavam o caminho da autobiografização mútua como prática autoformativa e, com eles, iniciamos um profícuo diálogo com o objetivo de refletir sobre a pertinência do procedimento adotado em termos éticos e epistemológicos.

Sendo assim, na tentativa de explicitar parte dessas reflexões, discutiremos neste artigo tais aspectos da referida metodologia de pesquisa qualitativa a partir do depoimento de pesquisadores, pertencentes a distintas instituições e moradores

de diferentes cidades do estado de São Paulo, em processo de autobiografização mútua desde o ano de 2004.

Os dados obtidos até então serão examinados à luz das características do gênero confessional², a partir do processo vivenciado por quatro pesquisadores da área da Educação, interessados na temática da formação de educadores, que usaram essa perspectiva metodológica no âmbito de sua vida acadêmica. Apresentaremos aspectos pertinentes à necessidade de um olhar atento e crítico para o tipo de conhecimento alcançado por meio da autobiografia no contexto da formação dos professores e dos pesquisadores da área da educação que, na maior parte das vezes, são professores também, à luz das características próprias do gênero confessional.

Para tanto, dividimos este artigo nas seguintes partes: 1 - A autobiografia como abordagem qualitativa; 2 - O caráter confessional dos textos autobiográficos; 3 - Excertos dos depoimentos de pesquisadores que vivenciaram o processo de autobiografização mútua e alguns apontamentos necessários para o debate proposto.

1. A autobiografia como abordagem qualitativa

Como tentaremos mostrar ao longo deste artigo, a autobiografia tem sido utilizada como metodologia de pesquisa e de formação por/para professores e pesquisadores como instrumento de produção de (auto)conhecimento, na medida em que a atuação acadêmica desses profissionais encontra, na prática autobiográfica, uma possibilidade de reflexão sobre sua trajetória de vida, (re)vista de maneira global e de (re)elaboração de saberes.

Uma recente revisão dos trabalhos brasileiros, no campo da educação, que se serviram de estudos autobiográficos como forma de realizar pesquisa científica (BUENO et al, 2006), demonstra que a década de 90 foi marcada pelo intenso crescimento desse tipo de investigação. Como abordagem qualitativa de pesquisa e de formação

² Entendemos como pertencente ao gênero confessional todo e qualquer texto narrado em primeira pessoa com conteúdo autobiográfico e perspectiva intimista.

fundamentada em diversas fontes teóricas, a autobiografia configura-se enquanto recurso metodológico transdisciplinar, ao empregar conceitos advindos de diversos campos do conhecimento. Prova disso se faz evidente ao apresentar-se com variadas denominações, de acordo com a vertente teórica inspiradora do trabalho. Temos como exemplo o uso dos termos: memória(s), relatos de vida, biografias educativas, memória educativa, narrativas memorialísticas, método autobiográfico, perspectiva autobiográfica, dentre outros.

Por não se tratar de objetivo do presente trabalho discutir a denominação da metodologia de pesquisa / formação em pauta, usaremos apenas o termo autobiografia, tendo em vista a opção simplificadora de nosso grupo de pesquisa pelo uso deste conceito, para definir o trabalho de construção (oral ou escrita) de uma narrativa sobre a própria vida, realizado por um sujeito em formação, com a finalidade de apresentar, a um ouvinte e/ou leitor pré-determinado, a história de sua trajetória pessoal. A partir deste conceito, usamos a expressão “autobiografização mútua”, para definir o processo de construção de narrativa autobiográfica empreendido pelo pesquisador como atividade simultânea à realização de uma pesquisa de campo na qual a autobiografia é utilizada como metodologia de pesquisa / formação.

Nossa definição ampara-se no pressuposto de que a narrativa sobre si pode vir a se constituir como possibilidade de uma percepção acerca da vida em seus aspectos mais distintos, de maneira a suscitar no sujeito uma reflexão sobre a articulação entre os saberes, desejos, crenças e valores que marca(ram) sua existência. Desse modo, a relação de entrelaçamento entre as esferas circunscritas pelos aspectos de ordem pessoal, profissional, social, cultural e econômica, passa a ser vista numa perspectiva global, que impele o sujeito autobiografado a questionar sua existência num movimento de busca por um espaço de construção identitária.

De acordo com Gaston Pineau (2006), na escrita sobre a própria vida, ator e autor se sobrepõem sem um terceiro mediador explícito. Compreendemos ser justamente esse desdobramento sobre si mesmo que leva o sujeito a lançar um novo olhar sobre suas experiências com o intuito de organizá-las de forma apropriada a com-

partilhá-las com um leitor potencial para o qual sua narrativa é dirigida. O autor ainda afirma a responsabilidade de construção de sentidos da narrativa autobiográfica como obra exclusiva do sujeito, ou seja, de seu ator-autor.

Dessa maneira, Pineau (2006) destaca a dimensão existencial da produção autobiográfica, o que nos leva a pensar nessa modalidade de abordagem qualitativa como meio de o sujeito tomar a história de sua trajetória em suas próprias mãos, mesmo que metaforicamente e apenas durante o processo de construção da narrativa, e construir os sentidos pertinentes ao sistema de valores, crenças, conhecimentos e aspirações que pautaram sua existência até o momento da escritura de si.

Devemos reconhecer que o trabalho de escrita das narrativas autobiográficas exige um duplo esforço do sujeito: permitir a emergência dos conteúdos necessários para a construção da escritura de si e, além disso, admitir-se como intérprete da própria narração:

... na apresentação de si mesmo por meio do relato, o indivíduo se faz intérprete dele mesmo: ele explicita as etapas e os campos temáticos de sua própria construção biográfica. Ele também é intérprete do mundo histórico e social que é o dele: ele constrói figuras, representações, valores (DEMAZIÈRE, 1997, apud DELORY-MOMBERGER, 2006, p.369).

A postura de intérprete de si mesmo gera a condição de rever a própria história como se fosse um exercício de recapitulação, nem sempre temporalmente linear, que permite ao sujeito uma nova percepção de si e dos sentidos atribuídos à vida e ao mundo. Interpretar a própria história demanda uma disposição de (re)construção de subjetividade própria do trabalho autobiográfico conforme o sujeito define: o que narrar? Que fatos, nomes, eventos merecem destaque? O que ocultar? Como organizar as memórias que compõem a história a ser narrada? A cada uma dessas questões são necessárias justificativas para que o ator-autor esteja, a todo momento, consciente da ação cuja responsabilidade é só sua: expressar os sentidos de sua existência.

Se a seleção dos conteúdos da narrativa já não é uma tarefa fácil, a vivência do papel de intérprete, em nosso ponto de vista, constitui um desafio

ainda maior. Isso porque as formas de expressão dos sentidos existenciais são condicionadas à linguagem que, como sabemos, pode ser fonte de infindáveis armadilhas, manifestada no seu poder de ocultar, mascarar, dissimular, destacar, confundir, levar o leitor a subentender...

Não se trata de subverter a regra do uso das palavras, ou da gramática, como bem tratou Wittgenstein em sua perspicaz análise da impossibilidade do uso de uma “linguagem privada”³. Muito menos de empregar termos ou expressões que evoquem um teor solipsista apenas para demonstrar a maneira extremamente particular do sujeito dar sentido à sua vivência. Estamos falando de possibilidades de construção de uma narrativa que pode, intencionalmente, escamotear os sentidos que precisariam, ou deveriam, ser expostos. Afinal, a autobiografia produz “ficções de si” na medida em que a narrativa não tem compromisso com os fatos tal qual ocorreram, mas com a significação que o sujeito atribui a cada um deles e com o peso imposto pela construção dos sentidos.

A narrativa escrita apresenta-se como uma tentativa de dar acesso a um percurso interior que evolui correlativamente para um percurso exterior caracterizado por acontecimentos, atividades, deslocamentos, relações contínuas e encontros, pertencas etc. É precisamente na exposição por meio da linguagem das componentes objetivas deste itinerário exterior que se exprime, implícita ou explicitamente, o olhar lançado sobre ele e as dimensões sensíveis que dão cor a essas vivências ou experiências (JOSSO, 2004, p.186).

Vemos, assim, que a tarefa de autobiografização mútua, assumida por pesquisadores em plena atividade acadêmica, implica na cuidadosa análise de conteúdos existenciais que remetem à sua própria subjetividade, por meio da (re)construção identitária, elevando a própria noção de subjetividade e representação do eu à condição de objeto de estudo. Colocada nesse patamar, a representação do eu, tal como descrita por Goffman (1975), pode estar presente na narrativa autobiográfica, compondo a ficção criada pelo ator-autor de modo a nos remeter novamente a uma das questões iniciais: a autobiografização revela o cerne do sujeito ou cria mais uma máscara para os envolvidos no processo? Ou ainda: faz sentido abordar as narrativas em termos dicotômicos: real e fantasia? O

que parece estar em jogo é uma ruptura epistemológica com o modelo de ciência positivista cujo fim consiste apenas em constatar o “real”. O real aqui é, por condição, subjetivo. Não há uma “verdade verdadeira” encoberta pela narrativa: a “verdade” se constitui em ato, no ato de narrar.

Na tentativa de compreender a relação entre o desvelamento do sujeito e a construção de conhecimento, assim como a conseqüente formação de professores / pesquisadores por meio da autobiografia, recorremos a alguns aspectos básicos que definem um texto como autobiográfico, ou ainda, pertinente ao gênero confessional.

2.0 caráter confessional dos textos autobiográficos: um saber necessário para a autobiografia educativa

De acordo com Benjamin (1980), o surgimento do romance está estreitamente vinculado à consolidação da burguesia no poder, momento em que a narração teria começado a retroceder bem devagar para o arcaico, já que o individualismo nasce e é desejado. Esse fato, aliado à solidificação da imprensa escrita, transforma o narrador – “aquele que tem o que contar” – em romancista. Ou seja, o “contador de estória” sai das praças e debruça-se solitário sobre sua escrivania. E aquele que quer ouvir histórias sai da ágora e encerra-se, quieto, na leitura do romance. Desse modo, com a burguesia, nascem os gêneros literários. Nesse sentido, vejamos a seguinte afirmação foucaultiana:

... desde Dante, desde Homero, existiu, realmente, no mundo ocidental uma forma de linguagem que nós, agora, denominamos “literatura”. Mas a palavra é de fresca data, como é recente também na nossa cultura o isolamento de uma linguagem particular cuja modalidade própria é ser “literária”. É que, no início do século XIX, na época em que a linguagem se entranhava na sua espessura de objeto e se deixava, de parte a parte, atravessar por um saber, reconstituía-se ela alhures, sob uma forma independente (...) inteiramente referida ao ato puro de escrever (GIRARD, 1996, p. 393).

³ Para maior compreensão da teoria wittgensteineana da linguagem, sugerimos a leitura de *Wittgenstein: o eu e sua gramática*, de Sílvia Faustino (1995).

Deste modo, para produzir tal literatura, nasce o “homem” enquanto indivíduo, solitário, o sujeito psicológico cuja memória será solicitada e valorizada e, simultaneamente, um sujeito que escreve sobre “si”.

Nessa direção, o texto autobiográfico – confessional, por natureza, implicando em desvelar e manifestar – é a expressão do homem dos nossos dias no âmbito da literatura como se, por meio desse gênero literário, a unidade do ser e sua autonomia encontrassem sua expressão, através de uma “ilusão”, afirmamos nós, de que o autor/escritor fica nu diante do leitor. Ilusão porque, o “ficar nu” é impossível, conforme procuraremos explicitar a seguir.

Nora Catelli (1991) relaciona “ator” e “máscara” e apresenta-nos uma alegoria segundo a qual, entre estes, forma-se uma câmara de ar que é o local em que habita o “eu narrador” dos textos confessionais, já que ele “narra” e “narrado” ao mesmo tempo. Desse modo, a máscara cobre o rosto daquele que escreve uma autobiografia submetida a um regime de não correspondência direta com o autor, pois não mantém uma relação de semelhança com o que está oculto. Ou seja, uma espécie de vazão está formada e, no máximo, mantém com a realidade a presunção da semelhança e, por isso, o discurso confessional não exclui os mecanismos do discurso ficcional na leitura da realidade. A autobiografia educacional, nos casos aqui estudados, é Literatura feita em primeira pessoa.

Sabemos que tal gênero literário se fortalece a partir do estabelecimento da sociedade burguesa (GIRARD, 1996) e da difusão da noção de indivíduo, ou seja, quando, no Ocidente, o homem adquire a convicção histórica de sua existência. Silva (2001) corrobora esta perspectiva, quando afirma que, antes da idéia de indivíduo – do “eu” individual burguês, feito da e na privacidade – não é correto falar em autobiografia. Ou seja, apenas por volta de 1800 temos o impulso das narrativas autobiográficas.

Como gênero literário, tais narrativas têm duas características básicas: o “pacto autobiográfico” e o “apelo à memória”.

Com relação à primeira delas, à luz de Lejeune (1975), afirmamos que existe um acordo tácito

entre leitor / narrador e autor em que estes sabem que o narrador e o autor são a mesma pessoa, estabelecendo, desse modo, uma primeira diferença entre a autobiografia e demais gêneros ficcionais, ou seja, o leitor espera conhecer os fatos sobre a vida do narrador / autor – escritos com sinceridade – ou seja, que possam ser confirmados fora do texto, caso esse o deseje. Entretanto, tal “pacto” é característica satisfatória, porém não suficiente, para destacar a autobiografia das demais modalidades de narrativas confessionais. Desse modo, faz-se mister recorrer à segunda das características acima apontadas, ou seja, o apelo à memória.

De acordo com Lejeune (1975, p. 50-51), autobiografia é “... relato retrospectivo em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, pondo ênfase em sua vida individual e, em particular, na história de sua personalidade” de modo retrospectivo: aquilo que foi há algum tempo do momento em que se escreve e que é tomado como experiência subjetiva: aquilo que tornamos memória.

Cabe ressaltar, entretanto, que a forma como enfrentamos certas situações e objetos está impregnada por nossas experiências passadas. Nesse sentido, segundo Ecléa Bosi (1979), por meio da memória, o passado não emerge apenas como tal, pois ele se mistura com as percepções sobre o presente, como também desloca esse conjunto de impressões construídas pela interação do presente com o passado, que passam a ocupar todo o espaço da consciência. Ou seja, no caso da autobiografia educativa, uma pessoa descreve acontecimentos da sua vida (infância, momentos da escolaridade, relações familiares), como ela percebe no momento em que escreve, de uma maneira que não é fixa nem imutável: o futuro e/ou presente falam ao passado e alteram-lhe o sentido.

A esta altura, entramos no paradoxo do texto autobiográfico, pois na medida em que aquele que produz uma autobiografia não é mais aquela criança a quem ele chama de “eu”, percebemos a precariedade do pacto autor / narrador e leitor. Ou seja, a “pessoa real”, a autobiografada, em muitos momentos do texto, nem mesmo existe mais. Sendo assim, a afirmação segundo a qual a autobiografia, enquanto gênero textual, é não ficcional, cai

por terra. E, assim, entendemos que a autobiografia é também um gênero literário ficcional com ênfase na vida e na personalidade de quem escreve. Dito de outro modo, toda narrativa é ficcional na medida em que há uma impossibilidade de a linguagem corresponder ao “real” por tratar-se de ordens diferentes de percepção e compartilhamento da realidade.

Ainda podemos dizer que a autobiografia, nascida e legitimada na modernidade, acaba por aproximar-se do “contador de histórias” de Benjamin, pois dá espaço para que cada qual conte seus casos e os partilhe. É “moderna” e “arcaica”.

Esse quadro paradoxal, a autobiografia, em que convivem uma manifestação discursiva “típica” da Modernidade, o romance confessional, e outra identificada com o “arcaico”, a narração, pode ser explicado por meio do paradoxo proposto pela própria modernidade. Nesse gênero textual, o “eu” é possuído e, ao mesmo tempo, metamorfoseado.

Recordemo-nos do *Memorial de Aires*, de Machado de Assis, que, apesar de ter sido apresentado ao leitor como romance de ficção – ou seja, sem o estabelecimento do pacto a que nos referimos reiteradas vezes – passa a ser conhecido como relato autobiográfico e (re)lido e (re)visto. Desta perspectiva, discurso autobiográfico é, em partes, ficcional e não pode conter em seu interior toda a complexidade da existência do ser humano; e muitas das narrativas de ficção contêm parte da “vida real” de quem a escreveu. Isso quer dizer que a definição de autobiografia recai para o modo como o “leitor” recebe o texto e não como o autor o fez. Em suma, a autobiografia é aquilo que o leitor faz dela. Tal situação se coloca na medida em que, do ponto de vista daquele que escreve, o autor – que é, ao mesmo tempo, narrador e protagonista – está, ao mesmo tempo, fora do texto (quando escreve); parcialmente no texto (quando narra) e sempre no texto (quando é o sujeito autobiografado), tornando-se sujeito da enunciação e do enunciado. Dessa forma, tendo em vista os aspectos aqui apontados da natureza do texto autobiográfico, admitimos que tal gênero não é totalmente pertencente ao “imaginário” e, nem por isso, é “real”.

3. Excertos dos depoimentos de pesquisadores que vivenciaram o processo de autobiografização mútua

Primeiramente, agradecemos às professoras Aralina, Rosemeire, Juliana e Bianca⁴, por terem permitido a divulgação de parte dos depoimentos que nos confiaram⁵. Desse modo, exercemos o direito de buscar conhecimento por si mesmo e de persegui-lo até onde a procura da “verdade” possa conduzir, torná-lo público por meio deste artigo, acompanhada de perto pelas referidas professoras. Ou seja, nenhuma palavra que aqui está escrita deixou de passar pelo crivo dessas professoras colaboradoras: obtivemos o consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvo e garantimos que danos previsíveis serão evitados (não maleficência), já que os referidos textos confessionais produzidos fazem parte de exigências formais em suas carreiras, como estudante e profissional enquanto sujeitos condicionados às influências das instituições de ensino em que trabalham e estudam. Dito de outro modo, a liberdade de consentimento, a confidencialidade e a privacidade estão garantidas.

Feitos estes esclarecimentos, passemos a uma breve descrição da nossa primeira colaboradora: Aralina Ferreira. Professora, com aproximadamente 40 anos, teve sua formação, até a Habilitação ao Magistério, em escola particular da periferia da cidade de São Paulo. Em seguida, sempre nas áreas das humanas, fez curso de graduação e pós-graduação em universidade pública. Exerce o magistério há 24 anos, tendo passado pelos diferentes níveis de ensino da estrutura do ensino nacional: do ensino de educação infantil aos cursos de pós-graduação. Neste caso, o texto autobiográfico produzido pela professora diz respeito ao memorial exigido para prestar concurso de efetivação em universidade pública do estado de São Paulo.

Apesar de Aralina gostar de escrever e ser boa escritora, no momento em que teve que escrever

⁴ Estes nomes são fictícios, garantido o anonimato das envolvidas.

⁵ Os depoimentos entre pesquisadoras e sujeitos desta investigação foram compartilhados voluntariamente. Neste sentido, a correspondência eletrônica foi muito utilizada. Houve também diálogo presencial entre os envolvidos neste processo.

sobre a sua própria vida, não iniciou o trabalho com boa-vontade. É possível que a obrigatoriedade da escrita que lhe foi imposta, tenha lhe cortado a sua “natural” inspiração. Ela encontrou em nós, autoras deste artigo, a interlocução necessária para realizar esta sua produção textual.

Tamanho foi o descontentamento inicial de Aralina que, na medida em que não poderia deixar de cumprir mais essa obrigação acadêmica, optou, já que não conhecia de fato as características básicas dos textos de caráter confessional, por escrever em nome de outra pessoa. Ou seja, talvez para escrever aquilo que viveu e considera significativo, preferiria se esconder num narrador diferente do autor e da heroína, ela mesma, quebrando, assim, o pacto implícito da autobiografia, do memorial, dentre outros gêneros desta natureza. Nas palavras da professora Aralina:

Estou sem vontade de fazer isto, mas já que é obrigado, eu faço. Eu preferiria escrever isto como se fosse outra pessoa, sei lá, uma funcionária aposentada e não como professora, assim teria a oportunidade de escrever um romance. Gostaria de escrever do ponto de vista dos bastidores. Acho que os funcionários sabem muito da vida dos professores e assim eu poderia falar aquilo que não tenho coragem de escrever como professora. Sei lá, me sentiria mesmo mais livre.

Quando, por meio das nossas interlocuções, Aralina soube do pacto narrador / autor / heroína / leitor, com a finalidade de evitar situações embaraçosas, ela nos disse: “Ah... Se é assim, vou escrever em meu nome mesmo. Quero evitar confusão. Bem nesta hora, de aprovação de trabalho... Ah não, não quero problema.”

Aralina trabalhou sozinha na escrita do seu texto durante aproximadamente dois meses. Depois, resolveu partilhar conosco sua narrativa e nos mandou o material com a seguinte recomendação: “Preciso de leitoras!!!! Será que vocês poderiam ler isto para mim? Podem apontar erros, tenho medo de dar algum furo, de falar o que não devo para a banca.”

Depois da primeira leitura que fizemos do seu trabalho, que nos pareceu bastante interessante e “real” / “verossímil”, percebemos que Aralina gostaria de se envolver na discussão que propúnhamos como leitoras do mesmo. Ela nos disse: “Sabe

que vocês têm razão nisto que perceberam? Eu não tinha pensado ainda.” Aqui, precisamente, ela faz referência a uma observação que fizemos acerca da sua relação com o pai e com a mãe.

Entretanto, para nosso espanto, ao invés de Aralina continuar a escrita e deter-se nesse ponto que para nós poderia ser considerado uma das encruzilhadas da sua vida, da sua formação como pessoa, ela encerra a questão com o seguinte depoimento: “Muito, muito interessante. Mas não quero continuar nem a pensar nisto, quanto mais a escrever. Não!!!! Chega!”

Inferimos que ela não queria partilhar conosco esse aspecto da sua vida e muito menos expor o mesmo para a banca que avaliaria o seu texto. E, na medida em que não se via obrigada a tornar público o que julgava, de fato, importante para sua vida, optou por calar.

Outro excerto deste depoimento, que nos levará a discutir a metodologia autobiográfica, trata de uma espécie de descontentamento ou desilusão frente à profissão professora. Veja: “Bate uma certa tristeza de ver o tempo passar deste jeito ao escrever este texto. Acho que se soubesse o que sei hoje na época em que comecei o magistério, eu não teria continuado nesta profissão.”

Com razão, em seu texto percebemos, ainda que sutilmente, uma dose de arrependimento por ter dedicado boa parte de sua vida ao magistério. Apesar disto, talvez por não vislumbrar outra possibilidade em sua vida, neste caso especificamente, Aralina não ouviu nossas tentativas de questioná-la acerca desta opção e nós não conseguimos avançar neste debate com ela.

Rosemeire Paixão, em torno de 40 anos, professora há 20 anos, já atuou em diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior. Atualmente, estuda a formação de professores no âmbito da alfabetização. A tal docente foi sugerida por sua orientadora, em nível de mestrado, a elaboração de um relato autobiográfico.

Assim que começamos a conversar acerca dos sujeitos da sua pesquisa e do provável uso que faria da autobiografia educativa enquanto metodologia de pesquisa, ela mostrou-se interessada em experimentar a escrita autobiográfica e animou-se para fazer sua autobiografia antes de entrar em contato com os sujeitos da sua pesquisa. Assim,

ela procurou, na mesma instituição, na qual desenvolvia sua pesquisa, uma disciplina em nível de pós-graduação que tratasse da temática e ainda lhe proporcionasse essa experiência.

Enquanto Rosemeire fazia seus estudos, viu-se envolvida com o grupo de alunos com os quais partilhou suas experiências de vida. Veja parte do seu depoimento: *“Nossa! A cada dia me sinto mais à vontade com o grupo. Temos uma vivência muito parecida e conseguimos dividir nossas experiências e angústias”*.

A sua maior preocupação, enquanto escrevia sua autobiografia, consistia em como apresentar seu texto, em que salientaria a importância em sua vida da professora da referida disciplina. Ela nos disse:

Fico meio sem graça em escrever que a professora Clarita é a professora mais importante da minha vida pois foi ela quem me permitiu o encontro que estou tendo comigo mesma. Será que, se eu colocar isto na autobiografia, Clarita pensará que estou mentindo e que tenho esta atitude apenas para tirar nota boa na disciplina?

Em suma, pudemos observar que Rosemeire não mostrou indisposição para escrever suas confissões, ao contrário, sentia-se mais preparada para iniciar seus trabalhos em campo fazendo uso da referida metodologia de pesquisa.

A terceira colaboradora, Profa. Juliana Azevedo, compartilhou de insatisfação semelhante à de Aralina, não só no início da tarefa de construção de sua autobiografia. Conforme seu relato, o mal-estar provocado pela exigência de tal produção agravou-se ao longo do processo de sistematização de suas memórias. Neste caso, o texto autobiográfico produzido pela professora diz respeito ao memorial exigido para prestar concurso de ingresso em universidade pública do estado de São Paulo.

Na alvorada de sua terceira década de vida, Juliana combina atualmente as atividades de docência e de pesquisa. Toda sua formação escolar se deu no sistema público de ensino. E é nesse mesmo sistema que ela atua há 11 anos. Sua autobiografia revela que, precocemente, foi tomada pelo gosto da leitura e, assim, a formação profissional na área da Educação decorreu como algo natural.

Como Aralina, a despeito de seu interesse pela leitura e pela escrita, o exercício autobiográfico foi

cumprido a contragosto e a estratégia de recorrer ao uso de terceira pessoa em sua narrativa marcou o início da escritura de si. Quando a questionamos sobre o uso da terceira pessoa, talvez para não contrariar os cânones acadêmicos, abandonou-a. Ou seja, partilhamos com Juliana que, ao optar pela terceira pessoa, ela se distanciava do que é comum em textos do gênero confessional e, assim, soubemos, na mesma direção apontada por Aralina, que Juliana pretendia se esconder nesta terceira pessoa, pois, apesar de afirmar que pretendia “ser elegante” [sic] na escrita, logo revelou que escolhia *“uma forma de não me comprometer. Tem tanta coisa nessa história que eu nem lembro... Usando terceira pessoa é como se eu não falasse por mim, mas pela memória de outras pessoas que me informaram o que sei hoje de mim.”*

Durante toda nossa interlocução, Juliana não escondeu o desconforto causado pelo fato de ter que pensar sobre seu passado para construir o texto autobiográfico. A mesma chegou a questionar vários integrantes de seu grupo de pesquisa acerca da real necessidade desse procedimento no atual momento de sua vida acadêmica. A insistente consulta, geralmente, iniciava-se com a dúvida: *“Querida saber uma coisa: quem e em qual momento vai ler essa minha história?”*

O diálogo com pesquisadores mais experientes encorajou-a para superar o ranço inicial e empreender a escrita de sua autobiografia, processo que durou cerca de três meses com momentos bem distintos: dias de total isolamento, no qual ocorria a introspecção necessária para facilitar a escrita, alternados com pedidos de compartilhamento de seu texto na esperança de receber questionamentos com a finalidade de aprimorá-lo.

A disposição para a busca de leitores que avaliassem preliminarmente o registro de suas memórias, ainda em processo de construção, poderia indicar que a autora havia superado o desconforto inicial a ponto de não temer apresentar parte de sua vida aos colegas leitores. No entanto, ao mesmo tempo em que a professora procurava seus pares para compartilhar seu processo de escrita, ela fazia questão de deixar evidente a intenção de ocultar-se no texto. De acordo com seu depoimento, foi importante avisar o leitor: *“Você sabe que aquilo*

que eu filtrei no memorial é o 'publicável', que teve muito mais coisa pesada que eu não posso falar, nem escrever..."

Ao ser questionada em relação a algumas questões deixadas em aberto ao longo do seu texto, Juliana elaborou uma justificativa para encerrar a construção autobiográfica: argumentou que a mesma estava tomando tempo necessário para o andamento de sua pesquisa e que isto, por si só, determinava o imperativo da conclusão. Nesse momento, a autora assumiu o inacabamento de seu texto que, como podemos perceber ao longo da interlocução, deveu-se menos a outras demandas que ao seu incômodo com o desvelamento de sua trajetória pessoal.

Contudo, na tentativa de explicar de forma aceitável a brevidade de seu texto, é registrada nos parágrafos finais de sua autobiografia a afirmação: *"Chego ao final dessa tentativa de me autobiografar, consciente de que não expus muitos aspectos de minha vida. Cada parágrafo foi cuidadosamente construído apenas para mostrar as 'bases existenciais da pesquisadora'"*. Ou seja, nós inferimos que a citada professora se preocupou mais com a questão da obrigatoriedade em finalizar seu trabalho do que com a possibilidade de refletir acerca de si mesma; ou, ainda, com aquilo que ela julgou passível de ser tornado público, evidenciando uma preocupação em não expor vivências que julga privadas, em um ambiente profissional: a professora separou suas "personas" de modo a deixar transparecer apenas o que julga "adequado" ao olhar dos outros.

O grifo mantido do texto original demonstra que, até o final da escrita autobiográfica, Juliana se manteve firme no propósito de ocultar, o mais possível, traços de sua trajetória pessoal. Mesmo apresentando uma infância difícil e um amadurecimento favorável à formação da professora e pesquisadora atual, é possível que eventuais leitores percebam a ausência de pontes consistentes entre sentidos e valores expostos no texto. Como forma de amenizar tal percepção, pressentida pela própria autora, a mesma finaliza sua autobiografia fazendo um balanço do aprendizado que o esforço lhe rendeu. Vejamos a transcrição do seu depoimento:

Escrevi e apaguei muitas coisas, mudei a ordem de alguns parágrafos, coloquei fotos e as retirei dias depois... enfim, foi um trabalho pouco extenso, porém exaustivo que me mostrou algumas coisas importantes: não é fácil falar sobre si e por isso eu devo valorizar cada fato e cada detalhe que os sujeitos de minha pesquisa compartilharam comigo; a vida de uma pessoa não pode ser totalmente exposta numa narrativa, pois para dar conta de todas as redes de relações seria preciso uma infinidade de idas e vindas discursivas, o que tornaria a narrativa um emaranhado que, nem sempre, parece fazer sentido; um dia, uma semana, um mês, podem mudar o enfoque narrativo... o que dizer de uma seqüência de anos que tornam alguns fatos narrados tão inverossímeis para quem ouve e tão presentes para quem os conta?; por fim, falar sobre vidas, principalmente a nossa, é falar sobre algo que se lamenta e se comemora, que se lembra e se esquece, que (des)faz sentido mesmo quando parece perder a razão. É por isso que empreender trabalhos autobiográficos é tão angustiante e fascinante ao mesmo tempo.

Finalmente, a professora Bianca Vieira surpreendeu-nos com sua radicalidade em relação à resistência subjetiva perante a tarefa de construção autobiográfica. Ao saber de nossa intenção de elaboração deste artigo, a mesma procurou-nos a fim de oferecer seu depoimento. Bianca foi aconselhada pela banca a produzir sua autobiografia no exame de qualificação em nível de mestrado para que o mesmo fosse apresentado junto com a defesa de sua tese.

Profissional dedicada à Educação há mais de dez anos, Bianca acaba de publicar seu trabalho de Mestrado, defendido quando a mesma tinha pouco mais de trinta anos de idade. Assim, como as demais colaboradoras, ela também reconheceu na metodologia de pesquisa-formação autobiográfica o caminho mais viável para dar conta de seu projeto de pesquisa. No entanto, quando se viu incumbida da responsabilidade de apresentar a sua própria narrativa autobiográfica, a pedido de seu orientador por ocasião do início do árduo trabalho de análise dos dados coletados, a pesquisadora não se sentiu à vontade e esboçou resistência:

Quando ele [o orientador] me disse que eu teria que fazer a minha própria autobiografia antes de começar a analisar os relatos que os sujeitos da

minha pesquisa estavam me fornecendo, eu compreendi a tarefa como um esforço desnecessário: afinal, o que interessa como resultado de uma pesquisa acadêmica é compreender os sujeitos pesquisados e não o sujeito pesquisador...

Mesmo descontente com a solicitação, Bianca deu início ao cumprimento da tarefa “para não contrariar o orientador.” Seguindo o cronograma estabelecido por ele, em poucos dias entregou algumas páginas contendo as memórias de sua infância. Recebeu-as de volta repletas de observações e questionamentos. Desesperou-se:

Quando eu compreendi a infinidade de coisas que ele queria que eu desvendasse a partir da superficialidade da escrita, percebi que algo muito aprofundado era esperado. O mal-estar tomou conta de mim: eu não queria pensar sobre o passado. Foi quando me dei conta de que o “envolvimento” com a pesquisa era uma forma de “DESenvolver”-se de mim mesma: enquanto estou pesquisando, não preciso pensar sobre a minha vida. Era muito castigo ter que pensar sobre mim justamente no momento em que o que eu mais queria na vida era entregar-me totalmente ao estudo da autobiografia dos outros.

A partir da percepção da tarefa pessoal da escrita autobiográfica como “castigo”, a pesquisadora lançou mão de um expediente, no mínimo radical, de afastamento do perigo de desvelar-se. Inspirada pela brincadeira de uma amiga a quem havia confidenciado seu aborrecimento em relação à tarefa, Bianca encontrou uma forma de diminuir sua angústia e, ao mesmo tempo, não descumprir a tarefa dada por seu orientador:

Quando uma amiga, que não é pesquisadora, zombou de minha preocupação dizendo que era só copiar umas passagens de uma biografia qualquer porque ninguém que leria meu texto conhece minha vida a fundo para ver que não era a minha história, eu tive a idéia: é isso!!! Basta pedir para alguém escrever a minha vida!!! Como alguém vai desconfiar que não fui eu quem escreveu?

Não foi difícil convencer seu dedicado esposo, cuja profissão envolve o exercício diário da escrita, a assumir o empreendimento:

Inicialmente, ele não quis assumir, temendo não dar conta de algo tão pessoal. Eu disse que era só

escrever em forma narrativa e em primeira pessoa o que ele sabia sobre a minha vida... Eu nunca havia pedido algo assim. Como ele sabe que eu não sou de fazer corpo mole para nenhum trabalho, ele se comoveu com a minha sobrecarga e fez todo o resto que faltava: da minha adolescência aos dias atuais.

Enquanto o marido acabava de escrever sua autobiografia, num período de duas semanas, Bianca aproveitou para cuidar de outras produções relacionadas à sua pesquisa, sem sequer pensar no que havia delegado. Tão logo o texto ficou pronto, ela imprimiu sua marca antes de entregar ao orientador: “dei uma revisada geral e fiz pequenas alterações só para deixar parecido com o meu estilo de escrita. Do conteúdo mesmo não precisei mudar nada: estava tudo muito verossímil”, declarou a pesquisadora sem esconder uma ponta de remorso comprovada adiante.

Questionada sobre quem deveria ser considerado como autor do texto completo, Bianca responde sem aparentar dúvidas:

É claro que a autora sou eu! Tudo o que ele escreveu é baseado em histórias que eu contei para ele. Então, meu marido foi apenas um escriba: ele fez o serviço de registrar o que eu já havia elaborado anteriormente em forma de narrativa oral. Eu sou a autora que não quis ter o trabalho de escrever para não ter que pensar naquilo tudo de novo...

Mesmo afirmando a autoria, a pesquisadora assumiu, no final do depoimento, o reconhecimento de ter perdido uma oportunidade de autoconhecimento por ter delegado a tarefa de escritura de si. Assim como Juliana que abreviou o tempo dedicado para a construção de sua autobiografia em função de seu desconforto por refletir acerca de sua própria existência, Bianca abriu mão da possibilidade de reflexão sobre si ao colocar-se apenas como “revisora” (sic) de sua autobiografia. Ao final, confessou:

Meu único receio é que ele [o orientador] descubra que não fui eu quem escreveu e acabe duvidando de tudo o que eu já lhe apresentei como minha autoria. Mas, eu juro a vocês: eu nunca pedi para ninguém escrever meus trabalhos e nunca mais vou pedir! Só tomei essa atitude extrema porque não suportaria mesmo ter que pensar sobre minha vida da maneira como estava sendo exigida.

Desse modo, pudemos observar pelo menos duas categorias em que se inserem os pesquisadores que realizam a autobiografização mútua: ou o fazem na perspectiva daquilo que é obrigatório, inclusive delegando a uma terceira pessoa a tarefa de escrever, ou produzem seus textos encarando-os como necessários às suas formações.

E, assim, apesar da resistência e do “fazer obrigatório” apresentados no caso de Aralina, Juliana e Bianca, e da busca espontânea pela experiência da autobiografização mútua de Rosemeire, nas quatro colaboradoras, de uma maneira ou de outra, pressupõe-se a sinceridade de suas reflexões sobre sua atitude em relação à tarefa autobiográfica e destacamos um avanço inegável na formação das mesmas. Ou seja, tudo leva a crer que o esforço de autobiografização mútua move o sujeito em direção a uma busca de sentidos que possibilita simultaneamente a percepção de si e do outro, ou seja, do pesquisador por ele próprio e do pesquisado que exige sua atenção, naquilo que nos torna humanos: incompletude, complexidade e construção de sentidos.

Entretanto, entendemos que, do ponto de vista epistemológico, as considerações feitas até aqui devem ser relativizadas e questionadas, conforme faremos a seguir, e assim, questionamos até que ponto a disponibilidade interior do pesquisador, professor em processo de autobiografização mútua, interfere na qualidade do conhecimento a ser obtido sobre a formação de adultos.

Notas finais: considerações do ponto de vista epistemológico

Dos quatro depoimentos que obtivemos e dos quais sistematizamos os dados coletados, no âmbito destas notas finais, consideraremos apenas as afirmações feitas pelas professoras Aralina, Juliana e Bianca, na medida em que estas, do nosso ponto de vista, obstaculizaram, por diferentes motivos que talvez jamais venhamos a conhecer, a fluidez da construção do texto confessional, diferentemente de Rosemeire que, por conta própria, se dirigiu a esta experiência.

Corroborou para essa decisão uma notícia publicada, enquanto finalizávamos a escrita deste artigo, no *Jornal da Mostra*, transcrita abaixo, acerca

do filme *Reparação* que foi exibido na abertura do 64º Festival de Cinema de Veneza:

“Reparação” é um romance em ilusório estilo autobiográfico escrito pelo célebre Ian McEwan em 2002. Com o objetivo bem alcançado de confundir a mente do seu leitor, o livro e agora o filme fazem pensar na real existência de uma personagem remoída por ciúmes e remorso que se torna escritora mas que só escreve o seu mais importante livro, de arrependimento pelos erros cometidos na vida, pouco antes de morrer. O romance serve para a personagem expiar-se de remorsos e da culpa carregadas desde a infância por acusar injustamente o namorado da irmã de estupro, no cenário de um paradisíaco castelo vitoriano em que sua família vivia em 1935, numa Inglaterra já afetada pelos prenúncios da Segunda Guerra Mundial.

A bela e comovente adaptação ao cinema por Joe Wright fizeram [sic] de ATONEMENT o filme certo de abertura do 64º Festival de Veneza.⁶

Independentemente da adequação ao não dessas obras – livro e filme – à abertura do referido festival, nós, envolvidos com as afirmações das professoras / pesquisadoras supracitadas, encontramos nessa notícia a possibilidade da existência de um indício de como a autobiografia pode engendrar-se como meio de ocultamento / desvelamento de inúmeras facetas do autor, de acordo com os valores e sentidos que ele desejar imprimir à sua história dentro de limites aceitáveis para os fins aos quais a produção autobiográfica se destina. Certamente, o nível de consciência presente no movimento de ocultamento / desvelamento é algo a ser investigado para que possamos afirmar se aquilo que o sujeito seleciona, lembra, rememora corresponde a uma escolha deliberada a partir de razões orquestradas ou de forma aleatória. Por ora, entendemos que tal investigação foge dos limites da presente reflexão.

Assim, questionamo-nos: teriam Aralina e Juliana produzido textos de reparação? Teria Bianca “produzido” que tipo de texto? Ou seja, até que ponto, nós pesquisadores, poderíamos verificar se o material coletado em campo é de caráter “confessional” ou “reparatório”? Ou seria o material de outro tipo que nossas pesquisas ainda não conse-

⁶ Notícia publicada em http://www2.uol.com.br/mostra/30/p_jornal_512.shtml. Acessada em 04/09/2007.

guiram nomear, sequer identificar? E, em última análise, qual a consistência do conhecimento produzido por meio de textos autobiográficos? Ou, ainda, não teríamos a necessidade de refutar também o conceito de conhecimento, tal qual temos nos servido – do mesmo modo que temos tentado fazer no âmbito da metodologia de pesquisa – herdeiro da teoria positivista? E, finalmente, não seria o conhecimento na área das ciências humanas e da educação algo mais fluido e mutante, tal qual a natureza do Homem (com corpo, alma, espírito, humores e hormônios) face de determinantes sócio-culturais, representados, inclusive, pelo olhar do outro como um inquiridor ou como aquele para quem não posso me mostrar?

Especificamente, no campo educacional, o intercuro de experiências ilustradas pelos excertos de depoimentos acima expostos propicia o início de reflexão sobre a contribuição e os limites da autobiografia educativa na construção dos saberes pertinentes ao processo de formação docente na perspectiva da autobiografização mútua. Pensamos, neste momento, sobretudo na produção emergente num contexto de obrigatoriedade, no qual o pesquisador não está voluntariamente disposto a levar a cabo a autoria de um texto confessional, mas, mesmo assim, assume a produção (mesmo quando terceirizada) para não acumular problemas em sua vida acadêmica.

Neste sentido, a autobiografização mútua equivale a um movimento de dupla produção de conhecimento cujo motor é constituído justamente pelo envolvimento do pesquisador na (co)elaboração de narrativas alheias. Urge destacar a disciplina do autor, aliada à rigorosidade metodológica com o fim de garantir qualidade para ambas as produções:

... entrar na lógica do outro e apropriar-se de sua narrativa exige, em si mesmo, uma grande concentração, pois em contraponto, o trabalho interior em torno da própria biografia prossegue, sendo necessária uma atenção global para o que se passa no exterior e no interior de si. Mudar de narrativa sem a pausa necessária para clarificar as idéias tem um efeito empobrecedor (JOSSO, 2004, p.119).

Além disso, os pesquisadores que fazem uso da autobiografia como metodologia de pesquisa / formação geralmente defendem os textos autobiográficos, primordialmente, como um relato que re-

constrói a trajetória pessoal com uma dimensão reflexiva, exigindo do sujeito que relata que se auto-interroga acerca dos valores e sentidos atribuídos à sua existência. Portanto, encontramos-nos diante de um instigante paradoxo: como alguém que reconhece a metodologia de formação autobiográfica como um movimento de questionamento a si mesmo, que se insere no desejo de compreender-se como sujeito de sua história mediante um esforço de organização e análise do que vivemos, pode furtar-se do papel reflexivo na sua própria construção autobiográfica? Mais que isso, como pode negar, por meio das estratégias de resistência acima expostas, uma característica básica do labor autobiográfico, a saber: a explicitação da diferença entre vivência e experiência?

A experiência, ao contrário da vivência, é refletida, pensada, e pode-se tornar algo consciente que construirá uma nova identidade, ou seja, outro jeito de olharmos e pensarmos o mundo. Para ilustrar, seria possível dizer que é como olhar a vida através de um “retrovisor”, dando a chance de enxergar determinadas dimensões de nossa vida e refletir criticamente sobre o significado delas em nossa trajetória, tendo como vantagem o distanciamento temporal.

A análise de experiências pode, em diferentes medidas, favorecer o reconhecimento do cerne do sujeito ao passo que a tentativa de definição de sua identidade, mesmo que se saiba de sua fluidez, constitui-se enquanto elemento constante dos esforços autobiográficos:

Se tento definir o que “eu sou” em determinado momento, eu devo ser consciente que no instante seguinte eu não sou mais totalmente aquele que defini, porque, mesmo que de modo infinitesimal, o fato de ter me definido mudou a minha percepção de quem eu sou. O “eu sou” é constituído de um núcleo de permanência e de um estado de transformação perpétua. Definir o “ser sujeito”, é, então, incluir-se nesta permanência / impermanência.⁷

Vemos, então, que o que está em jogo num empreendimento autobiográfico é a explicitação dessas ou de outras situações de vida do sujeito,

⁷ Estas considerações foram feitas pelo professor doutor Jean Biarnès, Université Paris Nord, em conversas sistemáticas que realizamos por meio de correspondência eletrônica.

que dependerá, em última análise, daquilo que ele permite que o “outro” venha saber para que, a partir desse ponto, o processo da construção de significados, pelo autor e pelo leitor, se inicie. Dito de outro modo, a complexidade de construção de um relato autobiográfico reside – e aqui, destacamos nós, terreno fértil para a fragilidade do conhecimento produzido por meio dessa metodologia de pesquisa – na articulação tensa, implícita e indiscernível entre o “publicável” e o que o autor opta voluntariamente por ocultar.

Neste ponto, em que o conhecimento produzido por meio da autobiografia como pesquisa-formação de docentes se mostra vulnerável, acrescentamos ainda que as características da sociedade em que vivemos (neste caso, a região metropolitana de São Paulo) dificultam, quer gostemos ou não, que laços de confiabilidade mútua se estabeleçam entre as pessoas. De acordo com Bauman (2001), vivemos em um tempo de incertezas e fluidez. Um período histórico em que as relações sociais podem ser pensadas em termos de fluidez e mobilidade e que, assim, passa a ser definido como “modernidade líquida”. Ao contrário dos sólidos, que “são pesados e suprimem o tempo”, os fluidos “não fixam o espaço nem prendem o tempo”. Em semelhança aos fluidos que se movem com facilidade, as relações sociais podem ser relacionadas aos atos de: fluir, escorrer, respingar, filtrar, destilar, inundar, borrifar... todas características do estado líquido (BAUMAN, 2001, p. 7-22). E é justamente essa liquefação dos laços sociais que provoca a fluidez das identidades coletivas e individuais na medida em que a sociedade assim descrita configura-se como um espaço em que “as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir. A liquidez da vida e da sociedade moderna se alimentam e se revigoram mutuamente.” (BAUMAN, 2007, p.7).

Ou seja, a dificuldade de captura da identidade do sujeito por meio da escrita autobiográfica apóia-se na própria caracterização da sociedade em que ele vive: sendo todos os indivíduos impelidos a uma “vida líquida”, não há espaço de garantia efetiva para uma exposição fidedignamente sólida do sujeito: a fluidez das experiências gera a indetermi-

nação de possíveis critérios de validação em termos de rigidez das definições expostas.

Nesta direção e, especificamente, no caso deste artigo, não encontramos terreno social fértil para o processo de autobiografização mútua, que viesse a promover, como metodologia de pesquisa-formação, situação de partilha a partir da compreensão do outro num ato de comunhão que poderia “re-situar” pesquisador e pesquisado, para que re-compusessem as suas trajetórias pessoais. Em última instância: até que ponto vale a pena compartilhar uma condição tão efêmera e mutável, uma trajetória que já não é mais sólida e, ainda, sujeita à avaliação institucional? O que se compartilha é apenas uma experimentação composta por vários modos de ser.

Tudo isso nos leva a pensar, como pesquisadores da área educacional no estado de São Paulo, que não podemos incorrer na ingenuidade de “construir significados” – quaisquer que sejam eles – a partir de textos autobiográficos, se aceitarmos que o contexto de produção textual não oferece segurança para os autores que, como no caso das professoras – aqui nossas colaboradoras – apenas se autobiografaram porque se viram obrigadas e explicitamente nos disseram que não revelaram partes significativas de suas histórias.

Acrescentamos ainda que, especialmente no meio acadêmico tal como foi demonstrado por estudos antropológicos e sociológicos – aqui destacamos os de Pierre Bourdieu (1978, 1989) – em que a burocracia está a serviço da exclusão de inúmeros docentes que se encontram artificialmente incluídos na máquina universitária – como pretender que o “conhecimento” seja alcançado? E, mais ainda, fundante e fundador?

Na mesma direção, conforme apontamos anteriormente, ao analisarmos a natureza dos textos confessionais, o que alguém escreve sobre si nunca é a última palavra e quanto mais “sincero” se é, maior é a vulnerabilidade do que foi dito às leituras de quem compartilhou idêntica experiência vital. Portanto, em maior ou menor medida, toda autobiografia é imaginativa, senão puramente ficcional: ou porque é impossível passar para a página a realidade fielmente retratada ou porque foi usada a serviço da criação ou, ainda, porque não é possível prever ou identificar, com precisão, até onde se misturam o desejo de relatar uma realidade verificável com o impulso cri-

ador ou as transformações ocorridas nos labirintos da memória. Por outro lado, as autobiografias revelam algo de si até nas escolhas narrativas: narrar-se como herói, como vítima e em outros papéis.

Perguntamo-nos, na tentativa de refletir acerca da metodologia de pesquisa na área das Ciências Humanas, na área da Educação, nós, pesquisadores, ao fazermos a opção pela autobiografização mútua não estaríamos promovendo, pelo menos, duas conseqüências, ambas destrutivas para a “ciência” e para a “arte”, em desacordo com a obra fundante de Comenius:

- A construção de uma máscara social e seu refinamento da manipulação de características indesejáveis daquele e por aquele que se insere nas propostas de pesquisa com caráter autobiográfico, em que o ocultamento daquilo que é mais prezado e mais importante para o sujeito é, sempre mais e mais, negado ao interlocutor.

- A inviabilidade da construção de textos literários, belos ou ainda o nascimento de escritores, já que o autobiografado pode se encontrar em situação em que se vê, por este ou aquele motivo, a escrever de modo forçado sobre sua vida.

Dito de outro modo, na tentativa de nos distanciarmos dos dados estatísticos – que escondem os sujeitos do cotidiano, do professor em sala de aula – não estaríamos nós, pesquisadores interessados na construção do saber na Educação, facilitando a construção de textos com pouquíssima impressão artística, que funcionariam do mesmo modo que uma cifra ocultando o rosto daquele que ali está, com a diferença de que os dados estatísticos escondem muitos de uma só vez; a autobiografização mútua, pelo menos, duas pessoas; e a autobiografia, uma apenas?

Essas questões nos remetem à percepção da impossibilidade de distinção confiável entre ficção e realidade. Mais que isso, de acordo com os depoimentos que embasam a presente reflexão, tal distinção se faz obsoleta em função da necessidade de lidar com o inacabado e o provisório de todo o conhecimento. Também nos chama a atenção para a urgência do abandono da postura e da possibilidade de apreender uma realidade mais real do que a outra. As narrativas são reais: as professoras revelaram seus temores e revelaram, inclusive, a dicotomia presente no universo acadêmico

entre discurso e prática, narrativa e realidade, num momento histórico em que a modernidade líquida ainda não cumpriu totalmente sua missão de implodir essas distinções tácitas.

Ressaltamos ainda que nós, pesquisadores que temos desenvolvido a autobiografia educativa, temos sido os parceiros de um determinado tipo de “eu” “esquizofrênico” por meio de uma ilusão textual em que alguém é obrigado a confessar algo que não quer e, por isso, não o faz, apesar de que o interlocutor (o pesquisador e os pares) discute o texto produzido, como se ele não fosse uma ilusão de unidade e, sim, um “desabafo necessário” de um “eu” que se faz proclamar como único.

Evitemos que o velho jargão da área do ensino – O professor finge que ensina e o aluno finge que aprende – se repita no âmbito da investigação: o pesquisador finge que pesquisa e o colaborador finge que se mostra ao primeiro. Entretanto, não nos esqueçamos de que mesmo aquele que finge que pesquisa, termina por pesquisar e aquele que procura se esconder, termina por se mostrar – tal qual o banqueiro anarquista de Fernando Pessoa (1999). Ou seja, se temos como pressuposto que a essência do Homem é esta, vemo-nos no momento de nos afastarmos do conceito de conhecimento tal qual o aceito e possível nas ciências exatas e biológicas. O conhecimento das Ciências do Homem é outro. E, talvez, com toda a modéstia, possa ser alcançado – nos seus limites – também pela arte, também a literária. E assim, Comenius, mais uma vez, tem a razão.

Finalmente, esperamos que este artigo contribua para que aprimoremos a autobiografia educativa e a autobiografização mútua como instrumentos valiosos para o pesquisador no âmbito da formação de professores e que contribuamos para que a universidade, enquanto instituição social, promova, mediante o ensino e a pesquisa, os princípios de liberdade, dignidade humana e solidariedade. E que repense, ela própria, suas práticas de pesquisa. Afinal, o que talvez não tenha ficado claro aos pesquisadores é a finalidade de se autobiografar: quem seria o leitor, o que seria feito desse material. Se for a biografia por si mesma, caímos então numa burocratização procedimental que inviabiliza a própria essência dos empreendimentos autobiográficos: o movimento de (re)construção identitária por meio da reflexão acerca do sujeito da narrativa.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. **Vidas líquidas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: observações sobre a obra de Nikolai Leskow. In: BENJAMIN, Walter et al. **Textos escolhidos**. São Paulo, Abril Cultural, 1980. p.57-74. (Os pensadores).
- BUENO, Belmira et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p.385-410, maio/ago., 2006.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças dos velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1979.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Lisboa: Editorial Vega, 1978.
- _____. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989
- CATELLI, Nora. **El espacio autobiográfico**. Barcelona: Lumen, 1991.
- COMENIUS. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês autobiográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p.359-371, maio/ago., 2006.
- FAUSTINO, Sílvia. **Wittgenstein: o eu e sua gramática**. São Paulo: Ática, 1995.
- GIRARD, A. El diario como género literário. **Revista de Occidente: el diario íntimo**, Madrid: Fundación José Ortega e Gasset, n. 182/183, jul./ago., 1996. Fragmentos de diarios españoles, 1995-1996.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LEJEUNE, Philippe. **Le pacte autobiographique**. Paris: Seuil, 1975.
- PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p.329-343, maio/ago., 2006.
- PESSOA, Fernando. **O banqueiro anarquista**. Lisboa: Assírio & Alvim, 1999.
- SILVA, Nilce. Falar, ler, escrever: um estudo sobre o processo de formação de adultos lusófonos em situações de pouca escolarização. 222 f. **Tese** (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

*Recebido em 29.09.07
Aprovado em 30.01.08*

CONSTRUÇÃO DE UMA URBANIDADE RURAL: PERCURSOS DE VIDA DE JOVENS NA AMAZÔNIA

Christine Delory Momberger *

Izabel Galvão **

Jean-Jacques Schaller ***

Tradução: Eric Maheu ****

Revisão da tradução: Suely da Souza Silva *****

RESUMO

Este artigo se baseia em um estudo realizado no Amapá, acerca de uma experiência de educação rural – as *Escolas-Famílias Agrícolas* – que buscam articular a formação dos jovens com os projetos de desenvolvimento local dos territórios e das comunidades onde elas estão implantadas. A *biografização* que os jovens das Escolas Famílias fazem da sua formação e das perspectivas que ela abre, tanto do lado de suas comunidades de origem como da capacidade de prever a sua própria vida, testemunha o “poder transformador” do dispositivo organizado e da sua incidência real sobre as suas representações e construções biográficas. As narrativas recolhidas tematizam as tensões entre a ruralidade e a urbanidade e destacam a necessidade do desenvolvimento de uma *urbanidade rural* como lugar aberto para a transformação coletiva e a mobilidade urbana. A experiência dos jovens das Escolas-Famílias Agrícolas ilustra a dimensão de transformação recíproca dos lugares e dos homens: o lugar como espaço da ação coletiva, como expressão das identidades e das solidariedades, como espaço que se forma e onde se forma como *lugar aprendente*.

Palavras-chaves: Ação coletiva – Biografização – Educação rural – Lugar aprendente – Território

ABSTRACT

CONSTRUCTION OF A RURAL URBANITY: PATH OF LIFE OF AMAZONIAN YOUNGSTERS

This article takes form from a study undertaken in Amapá, looking into the experience

* Doutora em Pedagogia, Professora de Pedagogia pela Universidade de Paris 13/Norte. Diretora adjunta do Centro Interuniversitário de Pesquisa – EXPERICE (Paris 13/Nord - Paris 8/Vincennes-Saint-Denis). Presidente da ASIHVIF. E-mail: delbourg@club-internet.fr

** Doutora em Pedagogia, Maître de conférence pela Faculdade de Pedagogia da USP. Responsável pelo ensino na Universidade de Paris 13/Nord - Paris 8/Vincennes-Saint-Denis. E-mail: izagal@usp.br

*** Doutor em Sociologia, habilitado em dirigir pesquisas. Conferencista em Pedagogia pela Universidade de Paris 13/Norte. Pesquisador do Centro Interuniversitário de Pesquisa – EXPERICE (Paris 13/Nord - Paris 8/Vincennes-Saint-Denis). E-mail: scaller@ishs.univ-Paris13.fr

**** E-mail: eric@didateca.org

***** E-mail: kantto.suely@gmail.com

of rural education, the “agricultural family-schools” that stride to articulate training for youngsters with local development projects from the territories and the communities in which they are implanted. The *biographisation* that the youngsters of these agricultural family-schools do with their training and the perspectives that these structures offer them, as much from their community of origin, than from prevision of their own life, testifies a “transforming power” of the implemented educational system and its effective impact on (youngsters) representations and biographic constructions. The accounts gathered give theme to tensions between rurality and township, and bring forward the necessity of an *urban rurality* as an open place encouraging collective transformation and urban mobility. The experience of the youngsters of the agricultural family-schools illustrate the dimensional transformation, reciprocal between places and people: the place as a site of collective action, as the expression of identity and solidarity, as a place where one may construct and also where one may self-construct, as a *learning site*.

Keywords: Collective action – Biographisation – Rural education – Learning place – Territory

Dentro da lógica do fluxo que configura, cada vez mais, a face do mundo, como fugir da alternativa da “rede urbana globalizada” e da “marginalização”? Como evitar que a pressão sempre mais forte das trocas econômicas, das telecomunicações e dos transportes não venha a dividir o mundo entre espaços urbanos, caracterizados pela mobilidade, a capacidade de transformação, e espaços que não têm outra escolha senão serem “candidatos à urbanização” ou serem rejeitados de seu movimento e deixados numa inércia crescente? Como prevenir os riscos crescentes de mudanças climáticas entre os que promovem a globalização “por baixo” e que a suportam e os que a realizam “por cima” e que aparecem como os únicos beneficiários declarados, os primeiros majoritariamente oriundos das nações ou das populações mais pobres, os segundos oriundos das nações ou das populações mais ricas?

Para tais questões, os teóricos e os atores do desenvolvimento sustentável e da economia solidária têm começado a trazer respostas, investindo especialmente na noção de “território”. Nesse caso, uma teoria da construção desta noção – como o define, por exemplo, C. Raffestin (1986) – baseia-se na prática e no conhecimento que os grupos humanos colocam à disposição para ocupar, explorar e modelar um espaço de maneira a transformá-lo em território. É aqui que pode ser mudada

a noção de “lugar” como espaço dotado de uma certa habitabilidade. O lugar não é mais dado a priori, ele não é uma simples “matéria prima”, ele é um resultado, uma produção, uma criação coletiva, um projeto comum iniciador da relação social e “recriador de um imaginário social”.

O lugar, como o afirma Magnaghi (2003), torna-se, nessa perspectiva, uma obra comum, uma obra de arte coletiva.

O estudo que nós apresentamos tenta dar conta da repercussão da “construção de um lugar” sobre a lógica de fluxo levada pela globalização e seus efeitos de urbanização. Traçado na Amazônia, no estado do Amapá, ele toma como objeto uma experiência de educação rural, “as Escolas-Famílias Agrícolas” e se propõe a ilustrar, por meio dos percursos de vida dos jovens que seguem ou seguiram sua formação nesses estabelecimentos, o que nós apresentaremos como uma tentativa de construção de uma urbanidade rural. O ponto forte do dispositivo trabalhado pelas “Escolas Famílias Agrícolas” é de articular seu projeto de formação com os projetos de desenvolvimento local dos territórios e das comunidades onde elas são implantadas. Esse dispositivo de formação-desenvolvimento realiza-se sobre um fundo de atração/reticência em relação ao que representa a “cidade” como expressão da modernidade globalizada e de seus fluxos. A construção de uma “urbanidade rural”, ao

mesmo tempo em que ela é uma resposta inovadora às necessidades de desenvolvimento dos territórios concernentes, representa para os jovens que neles estão engajados um querer-viver e um poder-viver no lugar, concebido não mais como um espaço que aprisiona e que separa, mas como um lar de relação recíproca entre um dentro e um fora, como a possibilidade reatada de uma história entre um passado penetrado de tradição e um futuro aberto à transformação.

Uma experiência de formação-desenvolvimento: as Escolas Famílias Agrícolas

As “Escolas-Famílias Agrícolas”¹ são estruturas associativas implantadas nas regiões rurais onde a influência do sistema público de ensino encontra-se ainda embrionária. Elas se propõem a escolarizar crianças e jovens a partir dos anos finais do ensino fundamental e representam uma possibilidade de continuar estudando sem obrigar o jovem e/ou sua família a se instalar na cidade. O movimento das EFA não se limita, entretanto, a preencher o vazio deixado pelas políticas públicas de educação nas localidades afastadas do mundo urbano. Ele se vê como um ator do desenvolvimento local e afirma sua vontade de propor uma alternativa às escolas públicas que se apóiam no modelo e nos valores da “cidade” e de promover uma escola mais apropriada às populações rurais. Esse duplo alvo – a escolarização dos jovens e o desenvolvimento local – traduz-se pela designação um pouco insólita de escola-família, associando dois universos, *a priori*, bem distintos. O primeiro termo é sem ambigüidade, trata-se de estabelecimentos de educação reconhecidos pelo sistema oficial de ensino, cujos diplomas têm o mesmo valor que os expedidos pelas escolas públicas. O segundo termo é mais complexo, pois por “família” entende-se tanto uma comunidade humana vivendo num território dado – o perímetro de uma localidade e o conjunto das pessoas que aí habitam – quanto uma unidade de produção agrícola. As populações às quais se referem essas escolas configuram-se, então, numa agricultura de tipo familiar fundada sobre uma pequena exploração gerenciada e valorizada essencialmente pelos membros da família

(BUAINAIN et al., 2005). Nesse contexto, o termo “família” remete tanto ao universo das ligações de parentesco quanto ao das relações de trabalho e de vida comum entre os habitantes. Os aspectos que ligam “família” à “escola” marcam a vontade de integrar a educação escolar e a educação recebida nos lugares de origem. Eles indicam, além disso, uma direção de reciprocidade entre esses diferentes espaços, de modo que a educação familiar enriquece a aprendizagem na escola e esta traz transformações na vida cotidiana das famílias e contribui para o desenvolvimento da comunidade.

As EFA participam do movimento pelo desenvolvimento das comunidades amazonenses. Os cinco estabelecimentos existentes hoje no Amapá foram criados por um movimento associando os agricultores familiares, o sindicato dos trabalhadores agrícolas e dos “militantes progressistas” da igreja católica. Cada EFA assegura sua gestão através de uma associação, reagrupando todos os pais de alunos, e dela participam habitantes engajados na questão da educação dos jovens. Além da contribuição financeira das famílias, para assegurar as taxas de hospedagem dos alunos durante os períodos de internato na escola, o financiamento das ações é viabilizado por convenções estabelecidas com organismos do Estado para assegurar, por exemplo, o salário dos professores. As associações podem também contar com o apoio financeiro dado por algumas ONGs.

Os dois estabelecimentos onde nós conduzimos nossa pesquisa e recolhemos os testemunhos dos jovens – a EFA do Pacuí e a do Carvão – oferecem uma profissionalização paralela ao ensino médio. A EFA do Pacuí propõe a formação técnica em “agropecuária”, e a EFA do Carvão em “agroextrativismo”. Esta última experiência foi criada por um grupo de pessoas associadas em torno da EFA do Carvão, com a preocupação de propor uma formação profissional adaptada aos

¹ A descrição e a análise dessa experiência já foram abordadas, com outras perspectivas. Vide: GALVÃO, Izabel; SCHALLER, Jean-Jacques: Une expérience d'éducation en Amazonie brésilienne. In: *Ville École Intégration diversité*, Paris: CNDP-CRDP, n. 140, p. 159-165, mars, 2005; e GALVÃO, Izabel: Apprentissage scolaire et vie quotidienne: l'exemple de deux écoles-famille agricoles au Brésil. *Revue Française de Pédagogie*, n. 160, juillet-août-septembre, 2007.

desafios do desenvolvimento das comunidades concernentes.

As Escolas-Famílias Agrícolas do Pacuí e do Carvão levam o nome da localidade onde elas se situam, ilustrando já por aí sua forte inscrição local. As diferenças que marcam seu ambiente físico representam para cada uma delas desafios e projetos específicos. O espaço de Pacuí apresenta traços da ação predadora dos pequenos agricultores que ali se instalaram a partir de 1930, vindo, sobretudo, de um arquipélago na foz do Amazonas – o Bailique. A técnica da queimada é sempre maciçamente utilizada para as culturas alimentícias, dentre as quais a mandioca ainda hoje é a mais importante. A substituição dessa técnica ancestral por meios de fertilização mais respeitosos ao meio ambiente e à diversificação das culturas, notadamente por sistemas agroflorestais, são dois desafios que se colocam aos protagonistas do desenvolvimento local, reunidos em torno desta Escola-Família Agrícola, a primeira criada no Amapá, em 1989. A EFA do Carvão, criada em 1998, situa-se na confluência de dois ecossistemas bem diferenciados: de um lado, florestas ainda preservadas, onde a atividade de extração ocupa um papel importante na vida produtiva das famílias; do outro, as zonas “ciliares” do Amazonas e de seus afluentes, onde as terras inundadas impõem uma organização de vida e de produção influenciada pelo movimento das marés.

Um dispositivo baseado na alternância e no projeto

A organização da formação nas Escolas-Famílias Agrícolas é concebida sob o princípio da alternância, que faz suceder os períodos passados no estabelecimento e os que são efetuados nas “famílias”. O currículo compreende assim e visa a articular as atividades desenvolvidas na escola e as atividades realizadas no seio da família/comunidade, as aprendizagens escolares e as aprendizagens experimentais conduzidas a partir das situações da vida social cotidiana².

O ritmo escolar é geralmente de duas semanas (ou três para a EFA do Pacuí) de ensino em regime de internato na escola, seguido de duas semanas de vivência familiar. Durante as “ses-

sões familiares” os jovens integram-se ao ritmo de vida da comunidade e do trabalho de convivência familiar e desenvolvem atividades propostas pela escola.

As atividades na escola baseiam-se em uma definição clara dos diferentes momentos que marcam a jornada. As jornadas são longas (acordar às 6:00 h e dormir às 22:00 h) e cheias de atividades. Além das aulas, vários momentos podem ser diferenciados: os trabalhos práticos (manejo), as tarefas da vida em comunidade, as refeições e o lazer. A sucessão dos diferentes momentos que compõem as jornadas é delimitada por uma organização estrita. A organização escolar apóia-se em um projeto negociado a cada ano entre as orientações dadas por cada EFA e as da comunidade, negociação que define resoluções de ação e desencadeia um conjunto de obrigações e de proibições que compõem o regimento escolar.

As modalidades oferecidas por cada uma dessas escolas traduzem as diferenças em seus projetos. Na do Pacuí, onde os jovens obterão o diploma de técnico em agropecuária, as unidades de demonstração são muito diversificadas e são desenvolvidas com a intenção de fazer com que conheçam uma gama de modos de cultura agropecuária de modo a abrir um leque de escolhas profissionais no futuro. Na Carvão, as possibilidades de manejo são mais reduzidas no meio escolar, mas se completam em projetos de intervenção no seio mesmo das comunidades a fim de articular, de maneira mais imediata, a aprendizagem dos jovens e sua contribuição para as famílias. Para os responsáveis locais e a equipe educativa da EFA de Carvão, o primeiro desafio é a valorização e a modernização do extrativismo como atividade produtiva que agrega valor aos produtos da floresta, preservando-a. Assim, dando prosseguimento a sua mobilização, foi criada uma nova formação técnica – técnico em agro-extrativismo – que acaba de

² A origem da pedagogia da alternância é atribuída às casas familiares e rurais criadas na França a partir de 1935. Essa criação respondeu à vontade de promover uma escola mais bem adaptada às necessidades dos jovens moradores das regiões rurais. No Brasil, a primeira escola-família foi criada em 1968, no estado de Espírito Santo com a ajuda de uma ONG italiana. No caso das EFAs brasileiras, se reivindica a inspiração dos movimentos de educação popular e, em particular, da figura emblemática de Paulo Freire.

ser oficialmente reconhecida pelo Ministério da Educação.

O segundo pólo de alternância é designado pelo termo “sessões familiares”, período durante o qual os jovens se integram ao ritmo da vida da comunidade e do trabalho na convivência familiar. Nesse quadro, um primeiro dispositivo a observar é o “projeto de alternância”. Trata-se de uma tentativa de inovação agrícola (cultura ou criação) que cada aluno deve empreender, com o aval dos pais, no seio da vivência familiar. As inovações orientam-se na direção dos projetos que permitam o avanço de uma agricultura de subsistência para uma produção mais complexa que valorize os recursos da floresta e do rio, e vise agregar valor às produções por sua transformação nas próprias comunidades. O desenvolvimento do projeto é definido pela escola, seja sob a forma de relatórios das atividades, que devem ser enviados aos professores, seja por meio de visitas orientadas por membros da equipe de educação na propriedade familiar. Trata-se, então, ao mesmo tempo, de um dispositivo de aprendizagem, pelo qual os jovens aplicam técnicas desenvolvidas na escola, e de um dispositivo de intervenção em torno da comunidade, na medida em que a inovação introduzida na vivência familiar pode servir de “modelo” para outros habitantes da comunidade.

Um segundo quadro de atividade é constituído pelo “plano de estudos”. Trata-se de enquetes que os jovens devem realizar a cada dois meses durante as sessões familiares. Os temas das enquetes são fixados no início do ano, negociados com os pais. Eles não se limitam às questões profissionais ou agrícolas, embora estas ocupem um lugar importante. Uma análise do conjunto dos planos de estudos desenvolvidos em um ano indicam que eles apresentam o conhecimento das práticas sócio-culturais e produtivas da família e da comunidade local (por exemplo: “história da família”, criação de animais e produções familiares). Eles tratam igualmente sobre temas relacionados à cidadania e às políticas públicas (por exemplo: “saúde pública”, “segurança no trabalho”), ou a questões de juventude e de sociedade (“drogas”, “influência da mídia”).

Na EFA, os alunos preparam as questões que vão ser colocadas a informantes da comunidade

(membros da família, habitantes). Durante a alternância em família, cada um se organiza para colher os dados. Uma vez de volta à escola, os alunos relacionam em comum os pontos obtidos, que são apresentados em cursos destinados a esse fim. Um primeiro momento de troca reúne os jovens por comunidade; em seguida, um professor os ajuda na redação de uma síntese geral da classe. Esse texto coletivo é destinado a alimentar práticas interdisciplinares entre os professores e a facilitar para os alunos a devolução dos dados a seus informantes. Nas aulas da escola, os conteúdos dos programas são reorganizados em torno dos temas dos planos de estudos, com o objetivo de articular os conteúdos com os conhecimentos oriundos da experiência de vida dos alunos.

Discurso dos jovens: vidas abertas à mudança

Convidados a falar sobre seu cotidiano na EFA, os jovens o fazem com grande entusiasmo. Eles apresentam, com muita propriedade, os princípios da pedagogia da alternância, bem como os objetivos dessas escolas que são vistas como uma força para o desenvolvimento das comunidades locais. Quando os jovens falam de sua aprendizagem na escola, eles se baseiam em uma comparação com seu percurso anterior nas escolas públicas e valorizam o que, neste novo modelo educacional, se distingue da escola convencional. Por meio de numerosos exemplos, eles retomam a articulação entre os conteúdos trabalhados durante as aulas e os trabalhos práticos, e vêem nisso uma dinâmica que lhes permite “aprender melhor”. Eles aplicam também essa aprendizagem mais efetivamente em contato prolongado com os professores, pois, juntos durante toda a jornada na escola, estes podem aconselhá-los e apoiá-los.

Os relatos dos jovens sobre suas aprendizagens na escola incluem também o viver junto, em regime de internato. Eles ressaltam o fazer coletivo, o auxílio mútuo que se instala entre eles numa solidariedade que se vê em diferentes momentos – das aulas aos trabalhos práticos, passando pelas saudades da família. A obrigação de cumprir diferentes tarefas em equipes, onde se misturam alunos de várias classes, de idade e de sexo diferentes,

numa posição de responsabilidade, favorece a instalação desse clima positivo. A obrigação de realizar atividades, independentemente das preferências pessoais, parece contribuir para o estabelecimento de um clima de justiça. Nos propósitos colocados por vários jovens, a coletividade da escola é comparada à comunidade da família e a seus valores de solidariedade: “Aqui, somos tratados como irmãos e irmãs, nós nos sentimos como uma verdadeira família. Um ajuda ao outro e, vendo que alguém tem necessidade de alguma coisa, damos a ele uma força”.

Mesmo se eles compartilham fortemente uma identidade comum de um amazonense da zona rural, os jovens se percebem diferentes entre si. A diversidade das maneiras de falar, dos gostos alimentares e dos pontos de vista sobre questões específicas é destacada e aparece como um elemento que enriquece as relações: “se pensássemos igual, não faria sentido. Já que pensamos de forma diferente, isso pode gerar uma idéia que vai beneficiar a todos, ao professor, ao aluno, aos pais, e é muito importante poder pensar de forma diferente”. Parecem estar unidos pela escolha de um projeto em comum – não apenas por uma origem comum – em que os atores locais assumem uma posição de transformação da ação.

O entusiasmo com o qual os jovens falam de suas vidas na escola traduz sua convicção quanto à escolha que fizeram e sua determinação em assumi-la. Eles nos dizem que este compromisso é uma condição para conseguir persistir em uma escolarização que demanda sacrifícios e esforços. Não se trata, então, de um percurso por falta de algo melhor, mas, ao contrário, trata-se de uma escolha positiva que resulta em uma adesão a um projeto de educação, articulando formação pessoal e desenvolvimento comunitário. Um projeto como este representa uma alternativa aos destinos pouco promissores das pequenas localidades e de seus jovens: “Eu tenho confiança nesta escola, ela é quase uma parte de mim mesmo. Aqui, eu tenho amigos, eu aprendo, tenho professores que me ajudam muito, assim não a deixarei”. Eles assumem suas escolhas de uma escolarização articulada com o cotidiano rural, pois eles reivindicam com orgulho essa identidade: “A maior parte das pessoas aqui trabalham a terra, então, para nós, que somos

do meio rural, é a escola ideal”. Eles se apresentam como atores do desenvolvimento de sua comunidade, e se mostram preocupados com o que vão se tornar no futuro: “amaríamos poder ajudar a combater a poluição, a ensinar às pessoas a não incendiar a floresta...”. Os relatos ressaltam a idéia de entregar à comunidade os frutos da formação recebida: “Essas escolas trabalham com o desenvolvimento comunitário: sua família investe em você para que possa ajudar no desenvolvimento da comunidade”.

Essa contribuição dos jovens no desenvolvimento da comunidade se manifesta já no presente, através dos desdobramentos que podem produzir suas experimentações agrícolas: “tudo que aprendemos, queremos mostrar aos nossos pais”. Além dos desdobramentos concernentes à maneira de trabalhar a terra, nós pudemos constatar um forte compromisso político e social de vários jovens. Por exemplo, alguns tentam organizar uma sessão no sindicato dos trabalhadores agrícolas; outros colaboram em um reagrupamento dos extrativistas com a vontade de avaliar as modalidades de organização e a expressão dos direitos civis de base; outros, ainda, entre os jovens ribeirinhos, se organizam em uma associação, visando ao desenvolvimento de projetos de economia sustentável e à obtenção de financiamentos a título da singularidade de seu território.

Além de suas contribuições técnicas na melhoria das vivências familiares, os jovens das EFA se vêem imbuídos de um papel na organização em associações ou cooperativas da comunidade a fim de permitir uma força maior dos “pequenos” frente aos grandes proprietários: “dizemos freqüentemente que a Amazônia é tão rica e nós somos tão pobres, não é normal. A cooperativa é uma via melhor em nossas próprias comunidades”.

O envolvimento comunitário ressaltado nos testemunhos dos jovens não os impede de vislumbrar a continuação dos estudos numa universidade ou procurar um emprego em outros lugares. Para alguns, o desejo de prosseguir os estudos decorre do gosto de aprender, desenvolvido na escola-família. “Eu ainda não tenho muitos conhecimentos, como eu poderia parar agora?”. Para outros, ele se baseia em ambições pessoais e profissionais mais definidas. O trabalho de técnico rural em torno das

comunidades de origem é freqüentemente idealizado como o emprego que permite conciliar estabilidade profissional e compromisso comunitário.

Um grande número daqueles que terminam o ensino médio anuncia seu desejo de continuar os estudos na universidade. O dilema, vivido de maneira muito intensa, entre a preocupação de ascensão social e a dívida para com a comunidade reduz-se geralmente por um compromisso em torno da necessária mobilização em torno do desenvolvimento local. Os debates acirrados dos jovens entre si, a este respeito, mostram que eles não se situam numa simples reprodução de sua história social e familiar.

A análise dos projetos desses jovens não nos permite prever seus destinos – mesmo sabendo que seu acesso aos estudos universitários ou um emprego relacionado a sua formação é muito difícil. Ela nos permite, por outro lado, compreender melhor o sentido dessa trajetória escolar em sua experiência. Esses projetos indicam que a valorização de uma identidade rural e dos valores do lugar não é forçosamente contraditória à ambição de sucesso pessoal, ambição que pode levar a uma partida para a cidade. Para Carneiro (1998), a ambigüidade entre um projeto de vida mais individual e o compromisso com o grupo familiar é um traço atual do processo de construção identitária nos jovens habitantes das regiões rurais.

A *biografização*³ (DELORY-MOMBERGER, 2003; 2004) que os jovens das Escolas Famílias Agrícolas fazem de sua formação e das perspectivas que ela lhes oferece, tanto no que se refere a sua comunidade de origem quanto à previsão de sua própria vida, é testemunha do “poder transformador” do dispositivo educativo e de sua incidência efetiva sobre suas representações e construções biográficas. De maneira mais ou menos explícita, os testemunhos e os relatos recolhidos se inscrevem numa grade de compreensão e interpretação, opondo dois tipos de cenários biográficos. De um lado, os destinos prováveis dos jovens habitantes das pequenas comunidades rurais da Amazônia, seja partir para a cidade (ou melhor, a periferia urbana), a fim de prosseguir sua escolarização numa escola pública tradicional, que não lhes dará, senão muito raramente, os meios de uma verdadeira profissionalização; seja partir para a

cidade, procurar trabalho e ser exposto a toda sorte de riscos de precariedade, de exploração ou de exclusão; seja ainda ficar em sua comunidade de origem e se resignar, sob o domínio da família e da pressão coletiva, em uma existência desprovida de projeto, de simples reprodução dos modelos e hábitos tradicionais. Por outro lado, percursos muito mais arriscados, requerendo escolhas pessoais e uma vontade de agir sobre a condução da vida, abertos às perspectivas de mudança ao mesmo tempo individuais e sociais, e ligadas a uma forte consciência de engajamento na ação coletiva local como recurso de desenvolvimento *ao mesmo tempo* comunitária e pessoal. A despeito da “idealização” que carregam ou, para falar numa linguagem mais sociológica, qualquer que seja sua dimensão “ideal-típica”, essas representações biográficas (mas são precisamente “representações”) têm um poder incitativo, na medida em que elas ressoam sobre as existências individuais e condicionam comportamentos atentos à singularidade dos percursos, dos pontos de vista, das atitudes. Os jovens das Escolas-Famílias Agrícolas fazem a experiência positiva da diversidade/singularidade, que eles experimentam de início entre o *habitus* de seus territórios e comunidades de origem, antes de senti-la em suas opiniões, em suas tomadas de posição, nos julgamentos aos quais são convidados a fazer. Mas a postura que está no centro de suas construções biográficas configura-se, sem dúvida, no sentimento de convicção associado a sua formação, cuja pertinência julgam em relação a eles mesmos e à sua comunidade, e ao qual eles se apegam, se encorajam e se reconfortam entre si. Através dos conhecimentos e das técnicas aprendidas durante a formação, através do projeto de desenvolvimento de sua comunidade do qual a formação os aproxima, tudo isso é um processo de *reconhecimento* que aí está: reconhecimento de suas origens e de sua comunidade, reconhecimen-

³ Entendemos por *biografização* o conjunto das operações mentais e dos comportamentos através dos quais os indivíduos trabalham para dar forma e sentido a suas experiências, construindo assim uma representação, na qual eles se reconhecem e são reconhecidos. Essa abordagem biográfica é desenvolvida nas obras de Christine Delory-Momberger: **Biographie et éducation**: figures de l'individu-projet. Paris: Anthropos, 2003 (atualmente sendo traduzido no Brasil), e **Histoire de vie et recherche biographique en éducation**. Paris: Anthropos, 2004.

to de suas aptidões para aprender e de sua competência técnica, reconhecimento de suas capacidades para agir sobre eles mesmos e na sociedade. O *estado* de convicção pessoal que se exprime de modo tão enfático em seus propósitos representa, de algum modo, a etapa final desta *cadeia de reconhecimentos*, que eles atribuem a eles mesmos e pela qual eles se autorizam a *se valorizar*. Esse reconhecimento de si mesmo e do seu poder de “agir por si mesmo” é evidentemente decisivo na capacidade de se apropriar das suas trajetórias sociais e profissionais e de transformá-las.

As Escolas Famílias Agrícolas, a cidade e a ruralidade

Dentro dos propósitos mantidos pelos jovens das EFA, como um lugar forte de tematização e de tensão, emergem as relações da comunidade rural e da Cidade (a maiúscula sinalizando aqui a dimensão fantasmática, feita ao mesmo tempo de fascínio e de repulsa, da entidade “cidade”). A inovação que representa a experiência das EFA situa-se na sua forte articulação com um projeto de sociedade levado pelo território no qual elas se inscrevem. Trata-se de um projeto que se constitui contra situações e forças dominantes e que mantém neste posicionamento, ao mesmo tempo, sua força e sua fragilidade. As orientações para uma gestão sustentável dos recursos naturais e a organização de modalidades novas de produção de valor agregado, sustentada por trabalhadores rurais, se edificam contra o modelo dominante de agronegócios e exploração.

A valorização da identidade rural e das possibilidades de desenvolvimento sustentável (sustainable development) da floresta estrutura-se contra a cidade e seus modos de vida. A cidade é frequentemente mostrada como fonte dos males que se quer evitar – criminalidade, drogas e outros tipos de violência –, como responsável por uma situação de precariedade em que as pessoas oriundas do meio rural se vêem sem identidade, até mesmo humilhadas. Para os jovens rurais das EFA, a questão da cidade se configura sobre um fundo, ao mesmo tempo, de rejeição do que aparece como expressão da violência, da exploração “salarial”, do descaso nas favelas, mas também de atração para entrar no movimento da modernidade e de ter

acesso a uma vida cotidiana renovada e facilitada por serviços como aqueles que oferecem o acesso à saúde, à educação, à moradia, ao transporte.

No projeto adotado pelas Escolas Famílias Agrícolas, a contribuição dos jovens na reorientação das perspectivas de futuro das pequenas localidades rurais e de suas populações, é considerada como decisiva. O projeto da escola tira sua força na sua origem local e no seu objetivo de contribuir para o desenvolvimento dessas comunidades. O desenvolvimento rural aparece, então, como uma alternativa para escapar do “pior dos mundos possíveis”, para retomar o título da tradução francesa da obra recente de Mike Davis⁴ (2006) sobre o crescimento e a precariedade das metrópoles nos países do Sul. Esse projeto configura-se num esforço para ultrapassar a tendência histórica de reprodução mimética dos modelos dos países do Norte, através da valorização dos recursos naturais e culturais locais (SACHS, 2000).

A perspectiva de avançar nos estudos a fim de poder ficar na localidade contraria a tendência dominante nas regiões rurais afastadas, onde são os filhos menos instruídos que ficam dentro da exploração familiar (ABRAMOVAY, 2003). A construção de uma perspectiva, em que a saída para cidade ou a submissão aos grandes fazendeiros não representam as únicas saídas, aparece como uma fonte de mobilização dos jovens das EFA. A construção dessa perspectiva passa pela introdução de novas formas de produção, impulsionadas pela ação dos jovens em torno de suas famílias e de suas comunidades. A atividade agrícola das famílias, frequentemente baseada em práticas tradicionais e em uma lógica de sobrevivência, se distingue dos modos de produção que os jovens querem introduzir através de sua aprendizagem, visando a profissionalização da unidade de produção familiar; mudança que se apóia também na pressão das mutações nas regiões rurais (ARNAUD-DE-SARTRE, 2003).

A modernização suscitada pela ação dos jovens não se faz, entretanto, sem tensões. Muitos ressaltam sua dificuldade em fazer aceitar suas idéias inovadoras quando estas se opõem às práticas correntes. Além da resistência dos mais idosos às

⁴ Título original: “Planet slums”, a tradução brasileira “Planeta Favela”, foi publicada pela Boitempo Editorial, em 2006.

inovações trazidas pelos jovens, assistimos a uma interessante dinâmica intergeracional. Os jovens apropriam-se dos novos conhecimentos através do olhar dos “antigos” e levam estes últimos a novas “maneiras de fazer” imediatamente adotadas desde que constatem suas vantagens: “Eles [os pais] não aceitavam bem nossas proposições, achavam que eram idéias um pouco loucas. Hoje, quando chego em casa, eu consegui conquistar a confiança dos meus pais e dos mais antigos da comunidade...”.

Ao contrário do que poderia fazer acreditar uma primeira impressão, o engajamento no percurso das EFA pode representar uma ruptura com o *habitus* rural. Nas lógicas rurais tradicionais, a herança da propriedade familiar é destinada a um dos filhos em função da sua posição na família, e favorece seja o mais velho, seja o caçula (SILVESTRO e al, 2001). Em nosso caso, para um certo número de famílias numerosas, freqüentemente só uma criança da família vai poder se beneficiar da escolaridade no seio das Escolas-Famílias Agrícolas, na medida em que esta implica, apesar de tudo, custos importantes. A perspectiva de prosseguir o trabalho na vivência familiar não se define mais então em função de uma posição na família, mas se baseia numa escolha ativa. Os testemunhos dos alunos insistem no fato de que a continuidade desse percurso de formação depende de uma forte mobilização pessoal, sem a qual eles não chegariam a assegurar a intensa carga de atividades e de trabalho proposto. Essa motivação fundamenta-se na adesão a um projeto que coloca em primeiro plano o envolvimento comunitário, a perspectiva de participar ativamente na transformação dos destinos locais. O sistema da transmissão tradicional vê-se assim substituído por uma forma de meritocracia profissional e de cidadania.

Um outro campo de transformação dos hábitos rurais refere-se à divisão dos papéis segundo os gêneros e, de uma forma mais geral, às relações entre os gêneros. Numerosos estudos sobre a juventude rural no Brasil (ARNAULD-DE-SARTRE, 2003; STROPASOLAS, 2004) ressaltam o papel das meninas na transformação rápida dos costumes e das tradições. Essa dimensão apareceu de maneira muito clara com as jovens meninas que nós entrevistamos. Menos numerosas do que os meninos entre os alunos de Pacuí e Carvão

(aproximadamente 30%), elas afirmam como essa escolha de escolaridade representa uma alternativa, a fim de poder ficar num lugar fugindo do casamento e da maternidade precoces. As regras que delimitam a vida em internato contribuem igualmente para o avanço dos papéis tradicionais de gênero. Elas obrigam meninos e meninas a se colocarem em posições algumas vezes muito diferentes daquelas que eles ocupam em casa. A implicação dos meninos, numa posição de igualdade com as meninas, nas tarefas domésticas representa uma ruptura em relação à vida cotidiana. Alguns nos dizem que esses comportamentos são transferidos ao ambiente familiar onde eles começam a ajudar as mulheres – entre as quais, a mãe – nas tarefas domésticas. De modo análogo, a implicação das jovens meninas nas atividades agrícolas realizadas na escola, assim como o fato de elaborar projetos para a vivência familiar, as colocam em uma posição de tomada de responsabilidade e de iniciativa que anuncia uma nova relação com os pais.

Esta tensão entre a cidade e a ruralidade, entre as perspectivas de abertura e de mobilidade da urbanidade e os valores da comunidade rural pode explicar a pressão dos jovens para desenvolver um modelo de urbanidade rural, no qual, atualmente, a pluriatividade ocupa um lugar importante (SCHNEIDER, 2003). Numa pesquisa conduzida junto às comunidades de agricultores implantadas em torno da estrada Transamazônica, Arnauld-de-Sartre (2003) mostrou que a pluriatividade – cuja emergência prefigura um mundo rural não unicamente agrícola – toca uma grande parte de jovens e lhes permite vislumbrar não partir para a cidade, conciliando o trabalho agrícola e as atividades assalariadas.

Construir o lugar de uma urbanidade rural

A questão da cidade, tal como foi colocada aos jovens das EFA, configura-se em uma confrontação com uma globalização urbana em várias escalas e várias velocidades, cujas características são a mobilidade, as altas tecnologias, a formação e os serviços, isto é, um mundo onde os fluxos (trocas econômicas, telecomunicações, transportes) estão a um passo de se tornarem mais fortes que os lu-

gares (MONGIN, 2007), onde os espaços urbanos se fragmentam e onde se instala, para aqueles que ali vivem, uma cidade em “muitas velocidades”, cujo tecido e unidade se desfazem.

O sentido de uma política urbana que não pode mais escapar das exigências da mobilidade e da pressão dos fluxos seria então de unir as escalas e as velocidades de transformação. A constatação de uma mobilidade desigual e a proposição da mobilidade como um direito de todos. Mas trata-se de qual mobilidade? A perspectiva de favelização das cidades (DAVIS, 2006) deixa os retirantes da zona rural na posição de “candidatos à urbanização” (SACHS & ABRAMOVAY, 1995). Uma alternativa possível é a do “projeto local”, tal como o definiu o urbanista Alberto Magnaghi (2003), no sentido de um projeto urbano que trava o fluxo “por baixo” e não se contenta em regular a globalização “por cima”. Não se trata de lutar contra o fluxo, mas de reorientar, de influenciar seu curso, criando um lugar aberto à cidade, um espaço de urbanidade rural. Tal é o desafio a superar: construir lugares que fujam da alternativa entre a “rede urbana globalizada” e a “marginalização”.

A urbanidade rural é a invenção de novos territórios como o define P. Moquay (2001), convocando uma obra de M. Weber, traduzida em francês com o título “La ville” (“A cidade”) (1982). Nesse texto, Weber não trata da tessitura, da armação urbana que se coloca por detrás da idéia de cidade, mas da organização do laço social em uma comunidade. A urbanidade rural, através da organização dos atores e de seus modos de se relacionar, transforma os laços sociais sobre os lugares. É a expressão da sociedade civil em movimento, onde as pessoas, os atores, os cidadãos participam, se exprimem, anunciam seus desejos, seus questionamentos, suas necessidades, produzindo uma inteligência coletiva do lugar.

Uma urbanidade rural favorece os processos de construção dos espaços públicos dos lugares, os momentos de trocas e de encontros, os procedimentos tentando regular a participação democrática, sobre um quadro de mobilidade que permite responder aos desafios da saúde, da escola, da formação, do emprego. Uma urbanidade rural significa, então, desenvolver locais abertos para a transformação coletiva, abertos para a mobilidade, abertos para “a cidade”.

A exigência de conciliar lugar e mobilidade, de tornar possível o movimento, mesmo no centro de um local, é indissociável de um projeto local. Mas, este passa simultaneamente pela conscientização de uma economia de escalas diversificadas que não se opõe simplesmente aos fluxos e aos lugares. Trata-se de reconfigurar, isto é, de relacionar os diversos pólos sem privilegiar somente o centro, e de recriar lugares coerentes que não podem ser limitados a uma única escala de um centro que procura sempre se proteger. Faz-se necessário reestruturar a periferia nos fluxos delimitados, favorecer uma descentralização dos fluxos pelas margens, e não criar periferias à margem de fluxos inexpugnáveis. A modernidade pelos fluxos suprime a escala. Berque (2000) nos mostra um dos sentidos da noção de escala, que era de permitir, nas ilhas gregas, subir num barco, vagar em direção a outros portos, e descobrir outros mundos relacionados ao seu. A escala é o que permitia fugir do isolamento, da insularidade, e de se abrir para o outro.

Face a uma urbanidade rural em confronto à “cidade”, é preciso encontrar o sentido do “lugar”, compreendido, ao mesmo tempo, como quadro territorial e como espaço de participação. Esse lugar exige uma dupla mobilidade: uma mobilidade em seu centro e uma mobilidade em relação ao exterior. Este parece ser o imperativo de uma urbanidade rural: inventar lugares, permitindo encontrar sentido respondendo a uma preocupação de reconhecimento do outro, de integração, de participação democrática, de mobilidade pela escola e pelo trabalho. A urbanidade rural deve tornar possível locais livres, e não espaços que isolem. Essa emancipação urbana rural passa, ela também, por um mundo de rede onde os lugares estão interconectados e onde é possível mudar. Os lugares não devem se fechar em si mesmos. “Ao menos que se decida “fechar” espaços onde os habitantes não podem senão “calar-se”! (MONGIN, 2005). A ação coletiva vai na direção da mobilidade, com a possibilidade de entrar em um lugar e de sair dele. E, assim, nesse local, mobilidade e mobilização coletiva andam juntas. Construir uma urbanidade rural implica então neste tríptico imperativo: constituição de um lugar, exigência de mobilidade a fim de fugir de um isolamento espacial, ação coletiva apoiada na participação dos habitantes.

Conclusão: construir seu lugar, ser reconhecido

O dispositivo de formação das EFA se configura em uma perspectiva de um futuro a ser construído a título de um pertencer a um “lugar” a fim de promover e valorizar, aqui, uma região da Amazônia. Na perspectiva de um sujeito ativo que se transforma transformando o mundo que é o seu, a experiência dos jovens das EFA chama a atenção no que diz respeito à questão do “lugar” na qualidade de espaço, ao mesmo tempo físico e mental, onde se manifesta o agir social. A noção de lugar remete à relação que o indivíduo estabelece consigo mesmo e com os outros: o lugar é homólogo e constitutivo do próprio sujeito, como ele o é do outro. Entrikin (2003) coloca que a relação de si com o mundo e de si com os outros é construída por um discurso, juntando os elementos subjetivos e objetivos do lugar e da comunidade. Como salienta A. Berque (2003), o lugar é o espaço do “crescer conjuntamente” na concretude do mundo sensível.

Os lugares fazem parte das redes de interesses e de experiências que ali manifestam os sujeitos: os locais se formam e “aprendem” a seu modo tanto como se formam e aprendem os sujeitos que os praticam (SCHALLER, 2007). Os indivíduos transformam os lugares e essas transformações afetam o que eles são e o que eles fazem. O lugar como espaço onde os indivíduos se formam, como “lugar aprendente”⁵, participa da ação coletiva como expressão de identidade cultural e de solidariedade coletiva. Como mostra a experiência das EFA, isso passa pela rede de saberes que circulam e se vinculam em um lugar. Um lugar, através da rede de ações que ele favorece, através da atualização das cadeias de sujeitos que a atravessam, é “aprendiz”, porque ele permite marcar relações conjuntas que ali são atadas e, notadamente, processos de passagem recíproca entre saberes formalizados e saberes experienciais. Na experiência das EFA, as relações intergeracionais que se constroem a partir da vivência com técnicas trazidas pelos jovens e das habilidades tradicionais das comunidades rurais são absolutamente representativas de tais processos. A noção de “lugar aprendente” remete, assim, às capacidades de ação coletiva dos sujeitos e ao processo de historiciza-

ção a que os submetem as práticas, as experiências e as ações de transformação desses mesmos sujeitos. Nisso, o “lugar aprendente” dá sentido a uma dimensão horizontal da criatividade coletiva, em um projeto urbano por “baixo”, como ele dá sentido ao desdobramento renovado das existências individuais e das projeções biográficas.

A abertura dos percursos de vida individuais à mudança e à transformação efetua-se, com efeito, pela participação muito concreta em projetos e em realizações que engajam a coletividade. É porque os jovens das EFA contribuem ativamente na transformação de seu território de origem mediante suas práticas técnicas e econômicas, mas também sociais e políticas, abrindo-se para eles mesmos um projeto de vida e um futuro que esse território não podia no início lhes dar e que eles não teriam podido encontrar senão em “outros lugares” urbanos problemáticos. A “construção do lugar” para a qual eles contribuem, permitindo-lhes não cortar o vínculo com o lugar de origem, permitindo igualmente que laços sejam conectados com outros espaços, encontra sua resposta na construção do tempo coletivo e das temporalidades individuais: o tempo reatado da comunidade entre seu passado, suas tradições, seus hábitos e o presente da modernidade técnico-econômico, mas também social e político, abre as vias de uma história coletiva aberta, de um *tempo público* (equivalente a *espaço público*), onde os percursos individuais podem novamente se desdobrar, onde as *construções biográficas* podem encontrar dinâmicas de projeto e das perspectivas de futuro. O que experimentam e o que levam a pensar os percursos de vida dos jovens das Escolas-Famílias Agrícolas é o vínculo psicológico entre “construção de si mesmo” e “construção do lugar”, mas é assim a congruência *política* entre desenvolvimento individual, no que diz respeito à capacidade de agir por si mesmo, e desenvolvimento de um território como expressão da ação coletiva. Ser reconhecido, fazendo reconhecer seu lugar de origem, é assim que Bloch-Lainé (1999) definia o “fazer sociedade”. É assim que nós poderíamos definir, à nossa maneira, “o sujeito na cidade”.

⁵ Tentativa de tradução de “lieu apprenant”, em francês.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Ricardo. **O futuro das regiões rurais**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2003.
- ARNAUD-DE-SARTRE, Xavier. Territorialités contradictoires des jeunes ruraux amazoniens: mobilités paysannes ou sédentarités professionnelles? **Tese** (Doutorado) – Universidade Toulouse le Mirail, França, 2003.
- BERQUE, Augustin. **Ecumène**: introduction à l'étude des milieux humains. Paris: Belin, 2000.
- BERQUE, Augustine. Lieu 1. In: LÉVY, J.; LUSSAULT, M. (Orgs.). **Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés**. Paris: Belin, 2003. Disponível em: <http://espacestemp.net/document408.html>. Acesso em: 19 ago. 2006.
- BLOCH-LAINE, François. **Faire société**: les associations au cœur du social. Paris: Syros, 1999.
- BUAINAIN, Antonio Márcio et al. Peculiaridades regionais da agricultura familiar brasileira. In: SOUZA FILHO, H. M.; BATALHA, M. O. (Orgs.). **Gestão integrada da agricultura familiar**. São Carlos: UFScar, 2005. p. 13-41.
- CARNEIRO Maria. José. O ideal rurano: campo e cidade no imaginário de jovens rurais. In: Teixeira da Silva, F.C. et al. (Orgs.). **Mundo rural e política**: ensaios interdisciplinares. Rio de Janeiro: Campus, 1998. p. 97-117.
- DAVIS Mike. **Le pire des mondes possibles**. Paris: La Découverte, 2006.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biographie et éducation**: figures de l'individu-projet. Prefácio de P. Dominicé. Paris: Anthropos, 2003.
- DELORY-MOMBERGER Christine. **Histoire de vie et recherche biographique en éducation**. Prefácio de Ch. Wulf. Paris: Anthropos, 2005.
- ENTRIKIN, Nicholas J. Lieu 2. In: LÉVY, J.; LUSSAULT, M. (Orgs.). **Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés**, Paris Belin ; 2003. Disponível em: <http://espacestemp.net/document411.html>. Acesso em: 19 ago. 2006.
- GALVÃO, Izabel; SCHALLER, Jean.-Jacques. Une expérience d'éducation en Amazonie brésilienne. **Ville École Intégration Diversité**, Paris: CNDP-CRDP, n. 140, p. 159-165, mars. 2005.
- GALVÃO, Izabel. Apprentissage scolaire et vie quotidienne: l'exemple de deux écoles-famille agricoles au Brésil. **Revue française de pédagogie**, Lyon, n. 160, juil./sept., 2007.
- MAGNAGHI, Alberto. **Le projet local**. Sprimont: Pierre Mardaga, 2003.
- MONGIN, Olivier. De la lutte des classes à la lutte des "lieux": le "projet local" d'Alberto Magnaghi et la renovatio urbanis de Bernardo Secchi. **Revue Esprit**, Paris, n.10, p.113-125, oct. 2005.
- _____. Les chantiers politiques de la ville et de l'urbain. **Revue Esprit**, Paris, n.7, p.171-172, juil. 2007.
- MOQUAY, Pierre. L'invention de nouveaux territoires: une urbanité rurale. In: DEFFONTAINES, J.-P.; PROD'HOMME, J.-P. (Orgs.). **Territoires et acteurs du développement local**: de nouveaux lieux de démocratie. Paris: Edition de l'Aube, 2001.
- RAFFESTIN, Claude. Territorialité: concept ou paradigme de la géographie sociale? **Revue Geographica Helvetica**, n. 2, p. 91-96, 1986.
- SACHS, Ignacy; ABRAMOVAY, Ricardo. Habitat: a contribuição do mundo rural. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 9, n. 3, p.11-16, jul./set. 1995.
- SACHS, Ignacy. Brésil: tristes tropiques ou terre de bonne espérance? tropicalité, tropicologie et développement. **Revue Hérodote**, n. 98, p.184-201, 2000.
- SCHALLER, Jean-Jacques. Un lieu apprenant: de l'habitus à l'historicité de l'action . **L'orientation scolaire et professionnelle** (Insertion, biographisation, éducation), CNAM/INETOP, v. 36, n.1, p. 83-93, mars 2007.
- SCHNEIDER, Sergio. **A pluriatividade na agricultura familiar**. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2003.
- SILVESTRO, Milton Luiz et al. **Os impasses sociais da sucessão hereditária na agricultura familiar**. Florianópolis: EPAGRI; Brasília: NEAD, 2001.
- STROPOLAS, Valmir Luiz. O valor (do) casamento na agricultura familiar. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 253-267, jan./abr. 2004.
- WEBER, Max. **La ville** (extraído de *Wirtschaft und Gesellschaft*, 1947). Paris: Aubier Montaigne, 1982.

Recebido em 10.10.2007

Aprovado em 10.10.2007

O INCONSCIENTE, MÁQUINA POÉTICA DE SONHO E DE REMEMORAÇÃO

Véra Dantas de Souza Motta*

RESUMO

Este ensaio é parte da tese de doutorado *Nelson Rodrigues e uma poética do fragmento: o inconsciente em cena*, em que se busca a arquitetura da cena rodrigueana, com o objetivo de aproximá-la da cena da ação psíquica em Sigmund Freud. Neste recorte, dois postulados freudianos foram isolados: um, que afirma ser o inconsciente uma poética, a partir do fazer poético e suas relações com as manifestações do inconsciente, em especial o sonho, em seu caráter de rememoração; outro, que supõe ser o inconsciente da ordem da escrita, segundo o modelo de uma máquina cujas características fundamentais eram as mesmas perseguidas por Freud para descrever o aparelho psíquico: capacidade receptiva ilimitada e traços de memória permanentes, em íntima associação. Pressupostos freudianos permitem afirmar ser o sonho um amálgama de várias cenas, em grande parte recordações de cenas de infância e produto de fantasias de qualquer período do desenvolvimento mental, presentificadas na cena da ação psíquica. Desse modo, sonhos narrados em análise constituem fragmentos de cenas vistas e ouvidas na infância, que se modificam em imagens visuais fixadas na fantasia de caráter inconsciente, e em relação à qual o tratamento analítico, através da rememoração, busca recuperar.

Palavras-chave: Inconsciente – Poética – Máquina de escrita – Sonho – Rememoração

ABSTRACT

THE UNCONSCIOUS, A POETIC MACHINE OF DREAM AND REMEMBRANCE

This paper contains part of the results of a PhD thesis: *Nelson Rodrigues and poetics of fragment: the unconscious in the scene*, which investigated the architecture of the scene in some plays by Nelson Rodrigues in order to compare it to the idea of psychic action in Freud. Two Freudian principles were isolated: first, the notion of the unconscious as a poetics, based on the multiple relations between the poetic act and the manifestations of the unconscious, especially the dream, for its effect on remembering; and secondly, the unconscious as writing, in accordance with the mystic writing pad, which is based on two related principles – unlimited reception capacity and permanent remembering traces. Other Freudian statements lead us to

* Doutora em Artes Cênicas (PPGAC/UFBA). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus I. Rua Silveira Martins, 2555, Cabula – 41150-000 Salvador/BA. E-mail: veramotta@atarde.com.br

sustain the dream as an amalgam of different scenes, some of them remembrances of childhood images and some others that emerge from the fantasies structured during any period of the mental development. All of them are represented in the present as psychic action. Therefore, the dreams related in the process of analysis come from heard and seen fragments of childhood images which were fixed in the unconscious fantasy. In this respect, the analytic treatment attempts to recover all these data of remembrance.

Keywords: Unconscious – Poetics – Writing pad – Dream – Remembrance

Introdução

Este artigo integra uma investigação teórica mais ampla acerca da arquitetura da cena em Nelson Rodrigues, com o objetivo de aproximá-la da cena da ação psíquica concebida por Sigmund Freud.¹ Para os fins aqui pretendidos, isolaremos dois postulados: um primeiro, que afirma ser o inconsciente uma poética, tomando por base considerações freudianas sobre o fazer poético em suas relações com as diversas manifestações do inconsciente, em especial o sonho, em seu caráter de rememoração; e um segundo, que supõe ser o inconsciente da ordem de uma escrita, a partir do modelo freudiano de uma máquina, o Bloco Mágico.

O inconsciente, uma poética

A obra erigida por Sigmund Freud é sem dúvida grandiosa e sua importância ultrapassa o interesse dos estudiosos da psicanálise, oferecendo-se, ao longo desses cento e vinte anos de divulgação, aos mais variados leitores e interpretações. Entre as aproximações com os demais saberes, pôde a psicanálise estabelecer com a arte poética um dos diálogos mais estreitos e profundos.

Algumas correlações entre a criação poética e certas manifestações da vida mental foram objeto da reflexão freudiana: o brincar infantil; o simbolismo nos sonhos; a exaltação poética das parapraxias; as fantasias histéricas; o método de interpretação de sonhos, para assinalar alguns dos mais salientes (FREUD, 1908, 1916a, 1916b, 1910, 1900a).

O artista, como o neurótico, se afastara de uma realidade insatisfatória para esse mundo da imaginação; mas, diferentemente do neurótico, sabia encontrar o caminho de volta daquela e mais uma

vez conseguir um firme apoio na realidade. Suas criações, obras de arte, eram as satisfações imaginárias de desejos inconscientes, da mesma forma que os sonhos; e, como estes, eram da natureza de conciliações, visto que também eram forçados a evitar qualquer conflito aberto com as forças de repressão. Mas diferiam dos produtos a-sociais, narcísicos do sonhar, na medida em que eram calculados para despertar interesse compreensivo em outras pessoas, e eram capazes de evocar e satisfazer aos mesmos impulsos inconscientes repletos de desejos também nelas. Além disso, faziam uso do prazer perceptual da beleza formal como o que chamei de um ‘abono de incentivo’ (FREUD, 1925a).²

Freud assinala a grande vantagem da arte poética, porquanto suas criações afetam particularmente o outro, despertando neste as mesmas pulsões repletas de desejos que estiveram na origem da criação, ou seja, no artista. Salienta, em quase todos os artigos em que trata da criação poética, o trabalho notável do artista em desvelar o inconsciente através de suas maravilhosas criações, antecipando-se aos feitos da ciência.

Cremos que todas essas construções freudianas constituem não apenas um recurso à metafóricidade, cara ao sistema simbólico do pensamento do autor, mas também um suporte lógico para descrever o funcionamento da mente, em especial do sistema inconsciente, em tudo equivalente a uma

¹ Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, intitulada “Nelson Rodrigues e uma poética do fragmento: o inconsciente em cena”.

² Todas as citações da obra de Freud se encontram na **Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, editada em versão CD-ROM, e publicada pela Imago Editora, datada de 1969-80 (tal como vem no impresso que acompanha o software para instalação da obra). Neste formato, não há paginação; portanto, o guia é o artigo e o volume em que se encontra o texto citado.

linguagem. E, como veremos a seguir, uma linguagem escrita e de uma espécie literária.

Dentre os artigos de sua autoria em que avulta a aproximação entre o inconsciente e a escrita, merece relevo *Uma Nota sobre o 'Bloco Mágico'* (FREUD, 1925b). Nele, o autor avalia as limitações impostas pela memória humana e de alguns procedimentos de registro escrito vigentes à sua época, como os de escrever em papel ou numa lousa. Como vantagem da técnica de anotação numa folha de papel, Freud inclui o 'traço de memória permanente', ausente na segunda forma. Entre as desvantagens de ambos, a capacidade receptiva limitada, bem como a necessidade de destruir ou apagar as notas, tão logo percam o interesse.

O interesse de Freud, que não se arrefeceu ou apagou até o fim dos seus dias, era encontrar um aparato com as seguintes características, que vinham sendo desenhadas desde os seus primeiros escritos: um sistema com capacidade receptiva ilimitada para novas percepções e uma forma de registro permanente, com traços de memória não inalteráveis. Este segundo aspecto chama particular atenção, principalmente se levarmos em consideração os esforços humanos para criar sistemas mnemônicos que permitam registrar dados sem que estes se alterem, no curso do tempo.

No sistema freudiano, estas duas funções – capacidade receptiva ilimitada e traços mnêmicos permanentes – estiveram sempre em territórios separados, mas inter-relacionados, intimamente, de sorte que o funcionamento de um só pode ser compreendido a partir da existência do outro. Desde cedo, o autor concebeu o sistema *Pcpt-Cs*³, destinado a receber percepções, embora destituído da capacidade de reter quaisquer traços permanentes delas, podendo reagir como uma folha em branco a cada nova percepção. Freud reitera que a consciência – fenômeno que julga inexplicável – "... surge no sistema perceptual em lugar dos traços permanentes" (FREUD, 1925b). Desse modo, o registro da consciência, que ele equipara a um bruxuleio – uma oscilação frouxa, um tremeluzir, é de fato um epifenômeno, cuja presença ou ausência não altera o fenômeno da percepção.

Do outro lado, ou melhor, detrás desse sistema perceptual, Freud idealizou vários sistemas

*Mnem.*⁴, nos quais uma única excitação deixa fixada uma variedade de registros diferentes. Alguns desses sistemas registram associações por simultaneidade no tempo, ao passo que outros procedem por relações de similaridade, prevalecendo neles o caráter eminentemente inconsciente das lembranças.

A máquina freudiana

Com o aparecimento de um pequeno brinquedo infantil, *Wunderblock* – cujo correspondente em inglês é o poético *Mystic Writing Pad* –, Freud atinge um patamar mais satisfatório de representação plástica do seu aparelho psíquico hipotético. Tratava-se, à época, de uma prancha de escrever que permitia apagar, mantendo a superfície receptiva sempre pronta a novos dados, com a capacidade de reter traços permanentes das notas que se lhe apusessem.

Esse brinquedo era feito de uma prancha de resina marrom escura ou de cera, com uma borda de papel e, sobre a prancha, uma folha fina e transparente, composta de duas camadas, sendo a superior feita de celulóide e a inferior de papel encerado fino e transparente. Essa folha ficava presa à prancha na parte superior, ao passo que na parte inferior era solta. Para escrever sobre essa superfície, um estilete à feição de lápis ou de giz era calcado sobre a folha de cobertura, de modo que os sulcos se tornavam visíveis como escrita preta sobre a superfície esbranquiçada do celulóide.

Para apagar o que se escreveu, era bastante levantar a folha de cobertura dupla da prancha, interrompendo-se o contato entre o papel encerado e a prancha. Curiosamente, o engenho permitia que, ao se realizar este movimento, os traços da escrita se revelassem na prancha, de modo indelével: "No entanto, é fácil descobrir que o traço permanente do que foi escrito está retido sobre a própria prancha de cera e, sob luz apropriada, é legível" (FREUD,

³ Trata-se do sistema perceptual-consciente (FREUD, 1900b).

⁴ *Mnem.* referem-se a sistemas mnêmicos (FREUD, 1900c).

⁵ É como se conhece o caso clínico de Serguei Constantinovitch Pankejeff (1887-1979), jovem russo que se apresentou a Freud aos 19 anos com um sonho tido aos cinco anos, cujo exame perdurará por todo o tratamento. (Ver FREUD, 1918b e ROUDINESCO; PLON, 1998).

1925b). Essa luz apropriada corresponde, no aparelho psíquico, ao trabalho de análise.

O caráter descontínuo do aparelho psíquico sustenta-se, pois, nas constantes interrupções da corrente de inervação e na não-excitabilidade periódica do sistema perceptual, de tal modo que uma outra dimensão se implica, nessa construção – o tempo: “Tive ainda a suspeita de que esse método descontínuo de funcionamento do sistema *Pcpt-Cs* jaz no fundo da origem do conceito de tempo” (FREUD, 1925b). Ao finalizar o artigo, Freud afirma que, tal como acontece com o Bloco Mágico, em que uma mão escreve sobre a superfície do brinquedo, enquanto a outra eleva, periodicamente, sua folha de cobertura, apagando o escrito, assim também se passa com o aparelho psíquico. Reconhece-se, assim, um duplo movimento no sistema, de tal modo que cada palavra escrita é simultaneamente apagada, tão logo é memorizada.

Estampas originárias, tecido do inconsciente

Em um artigo de grande fôlego, o filósofo Jacques Derrida (2002) examina esse texto freudiano, reconhecendo a necessidade de um trabalho de desconstrução dos conceitos. Para ele, não se trata de perguntar se um aparelho de escrita como o acima descrito é uma boa metáfora para representar o funcionamento do psiquismo, mas de indagar que aparelho é preciso criar para representar a estrutura psíquica, e o que significa a imitação projetada e liberada numa máquina de algo como a escritura psíquica.

Trata-se de uma escritura não transcritiva, para o autor, daí o perigo da metáfora de tradução, posto que não há um texto escrito e presente noutro lugar, que dê ocasião a um trabalho e a uma temporalização exteriores a ele. O texto inconsciente já está tecido de traços puros, de diferenças em que se unem o sentido e a força, constituído por arquivos que já são sempre transcrições, estampas originárias (DERRIDA, 2002, p. 200).

Com relação ao bloco mágico, Derrida aponta três analogias presentes no texto freudiano: a primeira, que liga o psiquismo a um aparelho e o escrito a uma peça extraída e materializada desse

aparelho. Quanto à segunda, refere-se à recepção, à abertura da superfície da prancha à incisão do estilete, que dá conta da escrita como traço. A terceira e última analogia, ele a identifica ao tempo da escritura, lembrando, a propósito, os três modos kantianos do tempo nas analogias da experiência: a permanência, a sucessão e a simultaneidade. “Freud, reconstruindo uma *operação*, não pode reduzir nem o tempo nem a multiplicidade de camadas sensíveis. E vai ligar um conceito descontínuo do tempo, como periodicidade e espaçamento da escritura, com toda uma cadeia de hipóteses que vão das *Lettres à Fliess* a *Au-delà ...*” (DERRIDA, 2002, p.219 – grifos e reticências finais integram o texto citado).

Para o autor, a temporalidade como espaçamento – por espaçamento, entende um devir-espaço do tempo – não é somente a descontinuidade horizontal na cadeia dos signos, mas a escritura como interrupção e restabelecimento do contato entre as diversas profundidades das camadas psíquicas: “Não encontramos aí nem a continuidade da linha nem a homogeneidade do volume; mas a duração e a profundidade diferenciadas de uma cena, o seu espaçamento” (DERRIDA, 2002, p.219-220).

Tal como se concebe, em Freud, o aparelho do inconsciente, a conseqüência que Derrida aponta é que o sujeito da escritura vem a ser um sistema de relações entre as camadas do bloco mágico, do psíquico, da sociedade e do mundo. Contudo, a máquina não anda sozinha, na representação freudiana: são necessárias, pelo menos, duas mãos para fazê-la funcionar, e um sistema de gestos, uma multiplicidade de iniciativas. Pelo limite que encontra, a máquina de Freud “é a morte e a finitude *no* psíquico” (DERRIDA, 2002, p.223). É desse modo que ele nos apresenta a cena da escritura, na cena do mundo.

Sonhar é recordar

“*Träumen ist ja auch ein Erinnern*”, ou “sonhar é outra maneira de lembrar”, assinala Freud (2000a, p.176 e 1918a), sentença que aqui assumimos, simplesmente, como sonhar é recordar. Com o fim de reconstruir o caminho traçado por Freud em relação aos sonhos, é mister retornar aos prin-

cipais pontos em que a formação onírica é elevada à categoria de recordação. Referimo-nos aqui à obra fundadora da psicanálise, *A Interpretação dos Sonhos* (FREUD, 1900b).

O sonho e a memória

Ao examinar o material dos sonhos e a memória, Freud (1900d) realiza uma extensa compilação de autores que investigaram a natureza dos sonhos, base de suas elaborações, embora tenha tomado rumo inteiramente diverso dos seus predecessores. Uma primeira observação a respeito da relação sonho-memória abre o referido texto: “Todo o material que compõe o conteúdo de um sonho é derivado, de algum modo, da experiência, ou seja, foi reproduzido ou lembrado no sonho – ao menos isso podemos considerar como fato indiscutível” (FREUD, 1900d).

Esta é a primeira das características da memória nos sonhos apontadas pelo autor, tese que será enriquecida, ao longo da obra, pela análise e interpretação de uma série de sonhos sonhados pelo próprio Freud – material que, pela natureza da introspecção que realiza, pode arrogar-se o epíteto de auto-análise – ou por terceiros, pacientes do autor, de colegas ou ainda de colaboradores.

Uma segunda característica da memória nos sonhos é identificada a partir do que Freud denomina ‘o Infantil’: “Uma das fontes de onde os sonhos retiram material para reprodução – material que, em parte, não é nem recordado nem utilizado nas atividades do pensamento de vigília – é a experiência da infância” (FREUD, 1900d).

Por último, a terceira e a menos compreensível, segundo o autor, das características da memória nos sonhos diz respeito à escolha do material reproduzido. A partir de uma obra de Hildebrandt (1875), Freud assinala o caráter fragmentário desse material, extraído não dos fatos mais excitantes da vida do sonhador, mas de detalhes casuais, de fragmentos sem valor.

Strümpell (1877) é uma outra fonte a que recorre Freud para argumentar a favor da tese segundo a qual o sonhar não se reduz ao fenômeno da memória, ou seja, o material onírico não constitui uma reprodução de experiências vividas, mas,

ao contrário, avança em relação a estas. Contudo, esse próximo passo da seqüência é omitido, aparece de forma alterada ou é substituído por algo inteiramente estranho. Os sonhos não produzem mais do que fragmentos de reproduções.

Na análise dos adultos que conduziu, Freud sempre pautou seu trabalho de investigação do inconsciente segundo o postulado do funcionamento descontínuo e fragmentário do aparelho psíquico. Numa consideração acerca do sonho do Homem dos Lobos,⁵ assinala que foi possível chegar à conclusão provisória de um certo temor do paciente quando criança em relação ao seu pai, a partir de algumas poucas pistas fornecidas pelo trabalho de reconstrução – em outros termos, a partir da memória do paciente, aliada ao trabalho de construção do analista, que, tal como uma sintaxe, conjuga e ordena os elementos dispersos disponíveis.

Mas se lhe juntamos, como resultado da análise provisória, o que pode ser deduzido do material produzido pelo sonhador, encontramos então diante de nós, para reconstrução, fragmentos como estes: *uma ocorrência real – datando de um período muito prematuro – olhar – imobilidade – problemas sexuais – castração – o pai – algo terrível* (FREUD, 1918c - grifos são do texto citado).

De acordo com a análise de Freud, as histórias infantis a que o sonho aludia foram escutadas na infância, modificando-se a narração em imagens visuais fixadas na fantasia de caráter inconsciente, e em relação à qual o tratamento analítico, através da rememoração, busca converter novamente em palavras. Cenas como essas são reproduzidas durante o tratamento analítico não como lembranças, porém como produtos de construção. Os pacientes trazem à tona inúmeras recordações espontâneas de sua infância, por cujo aparecimento o terapeuta não se sente inteiramente responsável, na medida em que não fez qualquer tentativa no sentido de uma construção dessa natureza: “Elas podem ser verdadeiras; muitas vezes, porém, são distorções da verdade, intercaladas de elementos imaginários, tal como as assim chamadas lembranças encobridoras, que são preservadas espontaneamente” (FREUD, 1918a).

Ao examinar algumas dessas lembranças, Freud (1899) assinala o fenômeno de amnésia que reco-

bre eventos de grande magnitude na vida do sujeito infantil, ao passo que permanecem de modo claro aquelas de natureza indiferente. Na maioria dos casos, uma lembrança anterior é encoberta por uma outra posterior, desvelando-se no processo de análise o evento primeiro afetado pela amnésia. Em outros, curiosamente, lembranças anteriores – em realidade, construções laboriosas do sujeito de caráter inconsciente, a que damos o nome de fantasias – encobrem eventos que se dão *a posteriori*.

Em suma, procede-se na vida anímica por reconstrução a partir de fragmentos, de tal forma que o sujeito tem a possibilidade de construir impressões, atribuindo-as ao período infantil, e de sexualizar, *a posteriori*, essas mesmas impressões. A isso Freud designou *Zurückphantasieren*, ou caráter regressivo do fantasiar (FREUD, 2000b, p.226 e 1918d). Rememorar é construir, assim podemos resumir.

Rememorar é construir

Vimos, na discussão precedente, o caráter tanto regressivo quanto progressivo, por assim dizer, das fantasias inconscientes, de tal modo que elas podem determinar o encobrimento de lembranças anteriores por outras que se lhes sucederem, ou ainda mergulharem no esquecimento eventos posteriores a outros que, através da análise, se revelarem como construções imaginárias do sujeito.

O trabalho de análise opera no sentido inverso ao da construção imaginária, ou seja, por meio de “transferências” – mecanismo que permite o deslocamento das intensidades psíquicas dos elementos –, uma análise possibilita seguir dois caminhos: em direção ao passado e ao futuro. Desse modo, recuperam-se, pela via da análise, eventos que foram encobertos por outros que se lhes sucederam e que não escaparam ao recalque, bem como se desfazem os constituintes imaginários que deram corpo às fantasias projetadas do sujeito.

Em relação às cenas de infância, vimos também que Freud lhes concede o estatuto de realidade onírica. Ele verifica que as cenas trazidas à lembrança por um paciente, no curso de um tratamento, são substituídas por sonhos, cuja análise conduz, invariavelmente, de volta à mesma cena, e

equivalem a uma recordação. Sonhar é outra forma de lembrar, afirma o autor, e, por essa razão, os pacientes adquirem uma convicção profunda da realidade dessas cenas, nada inferior à que se fundamenta na recordação.

O sonho é capaz de tornar simultâneas ações de diferentes temporalidades da experiência do sujeito – em outras palavras, de atualizar o inconsciente do sonhador – e também de representar essas ações em quadros ou imagens visuais. A cena, por seu turno, presentifica a ação, revivendo o conflito que deu origem ao trauma. Graças à recuperação da cena, o sujeito é levado a elaborar. Ao provocar a cena, a intenção de Freud é fazer o paciente diluí-la, através da palavra, despojando-a da cota de gozo que se mantinha presente na imagem.

Na medida em que a memória de fatos é revestida de natureza plástica, visual, o neurótico pode fazer uso dessa reprodução, como forma de retirar do recalque (esquecimento) episódios de sua experiência traumática. Eis o que observa Freud no trecho a seguir: “Uma vez surgida uma imagem na memória do paciente, podemos ouvi-lo dizer que ela vai se tornando fragmentada e obscura à medida que ele continua a descrevê-la. *O paciente está, por assim dizer, livrando-se dela ao transformá-la em palavras*” (FREUD, 1893 – grifos são do texto citado).

Deve-se atentar para o fato de que o trabalho de rememoração ou de reprodução das cenas compreendido por Freud no tratamento analítico não se afasta da idéia, segundo a qual, toda e qualquer evocação de fatos passados constitui, inegavelmente, uma aproximação atualizada dos mesmos. Desse modo, ao reproduzir a cena em palavras, o paciente dissolve, por assim dizer, o conteúdo dessa mesma cena, bem como enfraquece sua força traumática, que parece fixar-se, do ponto de vista do gozo, em um quadro visual. A transformação em palavras dos quadros e cenas retidos na memória do paciente, segundo o método posto em movimento por Freud, possibilita-lhe livrar-se do incômodo que o sintoma evoca.

De que modo o paciente pode se apropriar de uma cena evocada? Certamente, não como quem a vive, a experimenta por primeiro, mas como espectador, terceiro na cena, o que permite seu afas-

tamento em relação a ela. Esse efeito, que não escapa a Freud, é equivalente de um distanciamento, um estranhamento, da natureza do familiar revisitado e, somente assim, possível de se abordar: "... pois esse estranho não é nada novo ou alheio, porém algo que é familiar e há muito estabelecido na mente, e que somente se alienou desta através do processo da repressão" (FREUD, 1919).

Memória e esquecimento

A intuição do efêmero é a primeira forma de que se reveste a experiência humana do tempo. A propósito, lembremos a máquina de escrita concebida por Freud em *Uma Nota sobre o 'Bloco Mágico'*, em que ele se dispunha a encontrar, na escritura do aparelho psíquico, um lugar onde se alojassem as percepções, de um lado e, do outro, o registro permanente da memória, ou seja, onde o efêmero e o permanente pudessem atuar num mesmo sistema.

A busca por um elemento estável tem a ver com a natureza profunda do próprio homem, que

suporta mal a idéia do efêmero e sofre da dificuldade em lidar com o novo, o fortuito e o imprevisito, fazendo de tudo para afastar o tempo com seu cortejo de sofrimento, decadência e morte. Tanto a intuição do efêmero quanto o desejo de eternidade são constitutivos da experiência humana da temporalidade. Outra não é a mensagem de Judith Grossmann: "Assim, para o seu mínimo ato, o homem necessita, não de fazer/ o tempo correr, mas de fazê-lo parar" (GROSSMANN, 1996, p.78),

A memória, que se relaciona ao desejo de perenidade, não deve ser vista como o órgão do tempo e do passado, mas a faculdade do eterno e do presente, que conserva o passado no presente e o faz aderir a nós. O esquecimento é o outro da memória, uma faculdade que permite apagar o tempo ou, na impossibilidade de apagá-lo de todo, esvaziá-lo ou empalidecê-lo, ensejar aos homens suportá-lo como uma dimensão da existência, sem interiorizá-lo e transformá-lo em consciência. Freud (1898) já havia instituído o esquecimento como parte do recalque, necessário ao humano, e capaz de trazer o inconsciente à tona.

REFERÊNCIAS

- DERRIDA, Jacques. Freud e a cena da escritura. In: _____. **A escritura e a diferença**. Tradução de Maria Beatriz M. N. da Silva. São Paulo: Perspectiva, 2002. p.179-227.
- FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos** (1900b): edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1969-80. v. 4, 5.
- _____. A psicoterapia da histeria (1893). In: BREUER, Josef; FREUD, S. **Estudos sobre a Histeria** (1893-1895). Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1969-80. v. 2.
- _____. Algumas questões (1918a). In: _____. **História de uma neurose infantil e outros trabalhos** (1917-1919). Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1969-80. v. 17.
- _____. Conferência III. Parapraxias (1916b). In: _____. **Conferências introdutórias sobre psicanálise** (Partes I e II, 1915-1916). Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1969-80. v. 15.
- _____. Conferência X. Simbolismo nos sonhos (1916a). In: _____. **Conferências introdutórias sobre psicanálise**. (Partes I e II, 1915-1916). Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1969-80. v. 15.
- _____. Einige Diskussionen (2000a). In: _____. **Zwei Krankengeschichten**. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 2000. p. 173-185.
- _____. Escritores criativos e devaneios (1908). In: _____. **Gradiva de Jensen e outros trabalhos** (1906-1908). Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1969-80. v. 9.
- _____. História de uma Neurose Infantil (1918b). In: _____. **História de uma neurose infantil e outros trabalhos** (1917-1919). Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1969-80. v. 17.

_____. Lembranças encobridoras (1899). In: _____. **Primeiras publicações psicanalíticas** (1893-1899). Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1969-80. v. 3.

_____. Material novo oriundo do período primitivo – solução (1918d). In: _____. **História de uma neurose infantil e outros trabalhos** (1917-1919). Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1969-80. v. 17.

_____. Nachträge aus der Urzeit – Lösung (2000b). In: _____. **Zwei Krankengeschichten**. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 2000. p. 213-226.

_____. O estranho (1919). In: _____. **História de uma neurose infantil e outros trabalhos** (1917-1919). Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1969-80. v. 17.

_____. O material dos sonhos – a memória nos sonhos (1900d). In: _____. **A interpretação dos sonhos** (1900b). Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1969-80. v. 4, 5.

_____. O mecanismo psíquico do esquecimento (1898). In: _____. **Primeiras publicações psicanalíticas** (1893-1899). Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1969-80. v. 3.

_____. O método de interpretação dos sonhos: análise de um sonho modelo (1900a). In: _____. **A interpretação dos sonhos** (1900b). Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1969-80. v. 4, 5.

_____. O sonho e a cena primária (1918c). In: _____. **História de uma neurose infantil e outros trabalhos** (1917-1919). Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1969-80. v. 17.

_____. Primeira Lição (1910). In: _____. **Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos** (1910). Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1969-80. v. 11.

_____. Regressão (1900c). In: _____. **A interpretação dos sonhos** (1900b). Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1969-80. v. 4, 5.

_____. Um estudo autobiográfico (1925a). In: _____. **Um estudo autobiográfico, inibições, sintomas e ansiedade: a questão da análise leiga e outros trabalhos** (1925-1926). Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1969-80. v. 20.

_____. Uma nota sobre o ‘Bloco Mágico’ (1925b). In: _____. **O Ego e o Id e outros trabalhos** (1923-1925). Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1969-80. v. 19.

GROSSMANN, Judith. **Vária navegação**: mostra de poesia. Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado, 1996.

HILDEBRANDT, F.W. Der Traum und seine Verwerthung für's Leben, Leipzig, *apud* FREUD. O material dos sonhos – a memória nos sonhos (1900d). In: _____. **A interpretação dos sonhos** (1900b). Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1969-80. v. 4,5.

MOTTA, Véra Dantas de Souza. Nelson Rodrigues e uma poética do fragmento: o inconsciente em cena. 2006. 235 f. **Tese** (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

ROUDINESCO, Elisabeth, PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. 874p.

STRÜMPPELL, I. Die Natur und Entstehung der Träume, Leipzig, 1877, *apud* FREUD. O material dos sonhos - a memória nos sonhos (1900d). In: _____. **A interpretação dos sonhos** (1900b). Edição eletrônica brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1969-80. v. 4, 5.

Recebido em 24.09.07

Aprovado em 24.09.07

AS MEMÓRIAS E A ARTE DE LEMBRAR: SOU PROFESSORA PORQUE...

Cleuza Maria Sobral Dias*

RESUMO

A escolha da profissão docente é a temática deste texto, a partir da pesquisa realizada com professoras-alfabetizadoras, com o objetivo de conhecer as histórias de vida de cada uma delas, visando compreender os sistemas de relações que entrelaçam a vida pessoal e profissional na (re)construção da identidade docente. Percorrendo a memória, impulsionadas por lembranças, essas profissionais contam histórias que falam de tempos e lugares, da família, de sentimentos e das condições socioeconômicas que contribuíram na tomada de decisão acerca do ser professora. Com base nas idéias de Abrahão (2001), Catani (1997), Couceiro (1997), Nóvoa (1991, 1995, 1992), Connelly e Clandinin (1995), Dominicé (1988a), e Josso (1988, 2002, 2006), que defendem a abordagem (auto)biográfica como novo campo de possibilidades interpretativas para a investigação educacional, em especial, para a formação docente, o estudo possibilitou o conhecimento das histórias de vida das professoras, revelando elementos identitários na construção de saberes e fazeres da docência, que são fundamentais para a revisão e elaboração de novos processos formativos.

Palavras-chave: Narrativa de Professoras – Identidade Profissional – Formação de Professores – Escolha da Profissão Docente

ABSTRACT

MEMORIES AND THE ART OF REMEMBERING: I AM A TEACHER BECAUSE....

The theme of the following text is the choice of the Teaching Profession. It deals with the research done with Literacy Teachers, with the objective of knowing the life story of each of them, and thus trying to understand the relation that interconnects t personal and professional lives when reconstructing teaching identity. Digging through their memories and recollections, these professionals tell stories about times and places, family members, feelings and socio-economical conditions that contributed to the choice of becoming a teacher. Based on the ideas of Abrahão (2001), Catani (1997), Couceiro (1997), Nóvoa (1991, 1995, 1992), Connelly and Clandinin (1995), Dominicé (1988a), and Josso (1988, 2002, 2006), that defend the autobiographical approach as a new method of interpreting possibilities for educational research, in particular, for the teacher's education, the study showed that the histories of the teachers, which

* Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA), Coordenadora do Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos (NEEJA) e Pró-Reitora de Graduação (2005-2008), na Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Endereço para correspondência: Fundação Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Departamento de Educação. Km 8, Campus Carreiros – 96200-000 Rio Grande/RS. E-mail: cleuzamd@terra.com.br / cleuzadiaz@furg.br

highlights identity elements in the construction of their teaching abilities, are fundamental to the revision and creation of a new teaching educational process.

Keywords: Teachers Narratives – Professional Identity – Teacher Education – Choice of the Teaching Profession

Continuando a escutar
ouviríamos outro tanto e ainda mais.
Lembrança puxa lembrança
e seria preciso um escutador infinito
(BOSI, 1979, p.3)

“E as memórias escorrem do pescoço,... e te perseguem, à busca de pupila que as reflita”, diz o poeta Drummond (2001, p. 43). Foi o que aconteceu nas histórias contadas neste texto: as memórias perseguem o tempo em busca dos significados e dos sentidos que levaram um grupo de professoras-alfabetizadoras¹ a escolherem a profissão docente. Puxadas pela lembrança, essas alfabetizadoras foram narrando histórias que falam de tempos e lugares, da família, de sentimentos, e das condições socioeconômicas que contribuíram na tomada de decisão acerca do ser professora – “seria preciso um escutador infinito” (BOSI, 1997). Nas palavras de Souza (2006), esse processo explica-se por:

Tempo, memória e esquecimento. Uma trilogia para pensar a arte de lembrar, para estruturar um olhar sobre si, para revelar-se. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamentos sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador (p.102-103).

O tempo e o lugar da escolha da profissão foram alguns dos percursos analisados na pesquisa² desenvolvida com o grupo de professoras-alfabetizadoras, com o objetivo de conhecer a história de vida de cada uma delas e, no contexto das vivências, compreender os sistemas de relações que entrelaçam a vida pessoal e profissional na (re)construção da identidade docente. Como defende Moita (1992), a identidade profissional “é uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase de

opção pela profissão (...). É uma construção que tem marca das experiências feitas, das opções tomadas...” (p.115-116).

Além de Moita (1992), o estudo tomou como referência as idéias de Giddens (2001), Dubar (1997), Nóvoa (1992), Santos (1996), os quais defendem a identidade como um processo dinâmico, inacabado e (re)construído permanentemente em meio a uma rede de socializações, na qual o sujeito é reflexivo e ativo na tensão entre os mundos subjetivo e objetivo. Nas palavras de Nóvoa (1992), este é um processo identitário, entendido como “um processo único e complexo, graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional” (p. 16).

Com este entendimento, o estudo buscou suporte teórico-metodológico no campo conceitual da pesquisa (auto)biográfica, com base em Abrahão (2001), Catani (1997), Couceiro (1997), Oliveira (2001), Nóvoa (1991, 1995, 1992), Connelly e

¹ Uso a designação professora-alfabetizadora, porque entendo que o ser alfabetizadora é um elemento identitário que carrega algo de singular no modo de ser-professora, o qual a identifica enquanto pertencente a um grupo, “algo que parece estar ‘incorporado’ à própria identidade da pessoa. O ser-alfabetizadora, mais do que ser-professora, constitui uma categoria particular e, de certo modo, passa a ser um outro componente das identidades da professora” (DIAS, 2003, p. 188).

² Esta pesquisa foi desenvolvida entre o ano de 2002 e 2003, com a participação de profissionais que atuavam em classes de alfabetização em escolas públicas da cidade do Rio Grande/RS. Considerando que a investigação buscou estudar a construção da identidade profissional das professoras, a partir da análise da suas história de vida, um dos critérios para escolha das participantes foi a experiência por mais de 10 anos como alfabetizadoras, com vistas a oportunizar o conhecimento das múltiplas experiências, vividas por elas, em tempos e lugares diferentes, nos percursos de vida. A conclusão do referido estudo resultou na Tese de Doutorado intitulada: Processo Identitário da professora-alfabetizadora: mitos, ritos, espaços e tempos.

Clandinin (1995), Dominicé (1988), Goodson (1992, 2001) e Josso (1988, 2002, 2006), que defendem essa perspectiva como um novo campo de possibilidades interpretativas para a investigação educacional, em especial, para a formação docente. O conhecimento das histórias de vida dos professores oportuniza compreender a dimensão da formação, uma vez que estas revelam elementos identitários na construção de saberes e fazeres da docência, que são fundamentais para a revisão e a elaboração de novos processos formativos. A linha de pesquisa centrada na vida dos professores implica uma transição da “abordagem exclusivamente contextual para uma análise especificamente textual – aqui, o texto é constituído pelas ‘vivências’ e pelas ‘vozes’ dos actores” (NÓVOA, 2001, p.9).

É nessa perspectiva que:

O trabalho de reconstrução de nossa história, tanto no relato oral, quanto no relato escrito, provoca o aparecimento de um certo número de *nós invisíveis*, mas nem todos! O processo é pôr-se a caminho, nessa busca de compreensão de si, de componentes de nossa história, de tomadas de consciência do que nos move, nos interessa, nos guia, nos atrai. (JOSSO, 2006, p. 379).

Assim, a pesquisa propôs-se a percorrer as trajetórias das professoras-alfabetizadoras, tramando fios, desenhando mapas, registrando imagens, cruzando histórias em busca do que *move, interessa, guia e atrai* as profissionais no exercício da profissão docente. Decorre daí a defesa da pesquisa (auto)biográfica, uma vez que a narrativa dos percursos de vida “provoca mudanças no modo como os sujeitos compreendem a si próprios e aos outros. Ao narrar suas vivências, eles estão fazendo a reconstrução de significados dos fatos e experiências, consideradas as mais importantes de suas vidas” (DIAS; ENGERS, 2005, p.510).

Lembranças puxam lembranças..., sou professora porque...

Nas vozes das professoras, as *lembranças puxam lembranças*, buscando as experiências que dão sentido à escolha da profissão. Para Nóvoa (2002), essas lembranças são subjetivamente produzidas. Por isso, explica Bosi (1979), que lembrar

é uma tarefa, uma reconstrução paciente do sujeito. Assim, as experiências vividas na infância e na juventude, a partir da presença de pessoas do meio da família e do contexto escolar, foram se delineando nas histórias narradas, (re)constituindo os processos de identificação com o ser-professora e alfabetizadora.

Ao apresentar as narrativas das professoras-alfabetizadoras, que falam do tempo e do lugar de escolher a profissão docente, importa dizer que a escrita das mesmas carrega uma rede de relações, que, embora situe um tempo e um lugar, “tudo é contato em tudo”. Ou seja, a linearidade da escrita da história não destituiu o contexto de uma vida. Esta é uma escrita carregada de expressões, histórias contadas não somente através de palavras, mas também por gestos, olhares, mudanças no tom de voz, pensamentos prolongados, entre um dizer e outro, emoções evocadas por lembranças e expressas através de um brilho diferente no olhar... É tudo aquilo que, ao ouvir as professoras, consegui registrar em um diário, no qual fui escrevendo, escrevendo... e narrando histórias, como as que conto a partir de agora.

Eli, Raquel, Graça, Lúbia, Jeanine, Jurema, Leyza e Jeani são as professoras-alfabetizadoras³ que contam, neste texto, os motivos que as fizeram escolher ser-professoras.

Para algumas delas um desejo e uma escolha que povoou o imaginário infantil, quando, na infância, costumavam brincar de ser professora. *Eli* e *Jurema* não só brincaram, mas, inclusive, ocuparam o lugar de professora dos irmãos. Essa escolha, em certos momentos da narrativa de algumas delas, expressa-se como vocação e dom. *Leyza* diz: “*Acho que eu já nasci professora*”. Aproximando-se desse pensamento, *Jurema* expressa: “... *escolhi essa profissão (...) acho que por vocação mesmo*”. Por sua vez, diz *Eli*: “*Eu não sei, tudo é um mistério*”. Ao utilizar tais expressões, as professoras buscam dar sentido ao gostar da profissão e a ter habilidades para ensinar, apropriando-se de um discurso posto no imaginário social

³ O primeiro nome das professoras foi mantido na escrita do estudo, em razão da própria exigência feita por elas, considerando que o mesmo tratou das histórias de vida e da construção da identidade docente de cada uma delas. “Não seria justo nós ficarmos no anonimato, esta é nossa história”, disse uma das professoras, ao ler o relatório antes da publicação do mesmo.

acerca da profissão docente que, por algum tempo – e ainda hoje – tem disseminado a idéia de que, para ser professora, é preciso nascer professora, isto é, com o dom de ensinar.

Em relação a isso, a pesquisa desenvolvida por Assunção (1996)⁴, que buscou conhecer quem é a mulher-professora que atua nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental e, ainda, compreender o seu cotidiano, chama a atenção para o discurso da vocação, tão comum no campo do magistério primário. Esse discurso apresenta a idéia de que existe algo de “inato, de uma força interna que orienta e encaminha as pessoas para determinadas profissões (p.14)”. A autora alerta:

O magistério, nesse discurso, passa a ser visto como uma verdadeira “escolha” que não sofreu influências externas e se deu, portanto, de forma pessoal, inspirada, independente dos diversos fatores que, em conjunto, condicionaram efetivamente os rumos da vida profissional das professoras (p.14).

No entanto, esse não parece ser o entendimento de *Leyza*, *Jurema* e *Eli*, nem das outras participantes deste estudo, pois, ainda que falem de vocação e dom, narram, em seus percursos de vida, as influências que sofreram na escolha da profissão, destacando a presença de pessoas da família, ou de antigas professoras, da própria condição do contexto sociocultural e, ainda, do próprio contexto da formação acadêmica. Isso quer dizer que, para além do discurso da vocação e do dom, elas acreditam na existência de fatores externos influentes que, por vezes, condicionam a escolha profissional. É nesse sentido que Lelis (1996) afirma: “É na complexidade de uma rede de condicionantes sociais e nas estratégias desenvolvidas por estas mulheres que vamos encontrar os movimentos operadores na trajetória e que culminam com a entrada no campo da docência” (p. 104).

A possibilidade de narrar suas histórias vai envolvendo as alfabetizadoras em um processo auto-reflexivo, no qual elas próprias passam a analisar a “rede de condicionantes”, de que fala a autora, questionando-se sobre a escolha profissional. Condição com esse pensamento a afirmação de Freitas (1998): “Rememorar é uma oportunidade para o auto-conhecimento. A memória busca no fundo de nós o que está lá, ajudando-nos a construir um co-

nhecimento sobre nós mesmos, e também sobre o mundo que nos rodeia” (p.143).

Esse processo de auto-conhecimento é verificado em *Leyza*, que diz nunca ter tido dúvidas quanto à escolha profissional, pois “brincar de escola era minha brincadeira preferida”, principalmente quando os “alunos” eram crianças menores que ela. É tentando explicar esse gostar de brincar de escola que a professora se utiliza do discurso da vocação, ao dizer que “já nasci professora”. A despeito disso, ela se questiona quanto aos fatores que a influenciaram na escolha profissional:

Na verdade, eu nunca parei para pensar sobre isso, sobre a influência da minha família na minha escolha profissional, sobre o que me levou a ser professora. Mas eu tenho duas tias professoras, que eu admirava muito, que eu achava o máximo, mais duas que fizeram o Normal, mas não trabalhavam. Somos três irmãos e os três são professores (risos). A minha mãe, o sonho dela era ser professora e não foi. Mas eu não sei (torna-se pensativa)... desde muito pequena eu sempre quis, sempre gostei de ser professora. (...) eu sou a única da família que trabalha com crianças, que gosta de trabalhar com crianças.

Nesse processo reflexivo, *Leyza* vai rememorando sua história e narrando fatos que vão dando sentido à escolha da profissão. O sonho da mãe que, sem dúvida, vai engendrando condições para levar a filha a querer ser professora; a influência das tias, ou seja, o convívio com o contexto da profissão, pode ter sido um fator influente na sua escolha, que ela diz ter feito ainda na infância. Outra lembrança é a da professora alfabetizadora, que ela admirava: “Ah! A minha professora de 1ª série, com certeza, foi marcante na minha decisão profissional, foi uma pessoa muito importante para mim...” Talvez não tenha sentido pensar que essa professora possa tê-la influenciado em relação à escolha da profissão, pelo fato de *Leyza* ser muito jovem na época. A narrativa de *Leyza*, entretanto, dá sentido a essa influência, recuperando, inclusive, alguns aspectos da prática dessa professora, que ela diz ter marcado suas ações pedagógicas, principalmente no início da carreira.

⁴ Ao realizar esse estudo, Assunção (1996) adota como referência as relações de gênero para compreender como as professoras se manifestam e se reconstruem em sua prática.

Tal como na narrativa de *Leyza*, *Jurema* também fala de vocação:

Eu escolhi essa profissão porque... eu acho que por vocação mesmo. Eu gosto do que faço e acho que é só o que eu sei fazer. Desde pequena, quando eu aprendi a ler, eu ensinava minha irmã, que tinha dificuldades para aprender, e meus irmãos. Eu sempre tive essa preocupação com aprender a ler. Quando terminei o primeiro grau, na época, éramos oito jovens que viemos da Quinta para estudar na cidade. Uma escolheu ser nutricionista... só eu quis magistério. (...) gosto muito de trabalhar com criança, principalmente aquelas com problemas de aprendizagem... Eu acho que já vem da bagagem, da vivência da gente.

A idéia de vocação expressa pela professora-alfabetizadora dá sentido ao gostar do que faz e ao saber-fazer aquilo que faz, quer dizer, há uma identificação com a profissão, porque gosta e, segundo ela, tem habilidade para tal. Do mesmo modo que *Leyza*, na continuidade da narrativa, *Jurema* vai-se lembrando da infância, da convivência com o pai analfabeto; lembra-se de quando ensinava os irmãos, de sua preocupação em ensinar à irmã, que apresentava dificuldades na aprendizagem. Logo, encontra na sua história de vida situações que a influenciaram na escolha profissional. Justifica-se: “... vem da bagagem, da vivência da gente”. Inclusive, o gosto por “trabalhar com crianças, principalmente aquelas com problemas de aprendizagem”, pode explicar-se pela convivência com a irmã. Para *Jurema*, assim como para outras professoras, a socialização primária foi fator significativo não só na decisão profissional, mas também na constituição do ser-professora, quando se identifica no trabalho com crianças que apresentam limitações na aprendizagem.

Para *Eli*, em cuja história de vida encontro situações semelhantes às de *Jurema*, inicialmente a escolha da profissão docente “parece um mistério” ou, ainda, “‘algo’ da ordem do sobrenatural, do inato, de uma força interna, que orienta e encaminha as pessoas para determinadas profissões” (ASSUNÇÃO, 1996, p.14). Afinal, uma pessoa que vem de uma família tão humilde, que enfrentou todo tipo de dificuldades, como ela mesma diz, conseguir se formar professora! Algo de mistério, da ordem do místico, uma bênção, talvez uma missão

divina, ou coisa do tipo, seria uma explicação que, com certeza, daria como satisfeitos aqueles que ainda vêem o magistério como um sacerdócio. Porém, ao lembrar seus percursos de vida, ela própria surpreende-se com a sua conquista profissional e, de forma contrária à idéia expressa inicialmente acerca da escolha profissional, diz: “... foi tudo tão difícil que eu não sei se alguma coisa já nasce com a gente...”. Tão logo faz essas reflexões, *Eli* volta à sua história de vida e narra situações, condições de vida que, de alguma forma, influenciaram a escolha da profissão, suplantando a idéia de mistério, de vocação.

Mas acho que não é assim... É, muita coisa influenciou na minha escolha de ser professora, por meus pais serem analfabetos. Acho que essa foi uma das coisas que mais me influenciou: o fato de minha mãe e meu pai não saberem ler. Observava que meu pai era uma pessoa muito inteligente e que poderia viver melhor se tivesse um grau de instrução mais elevado (ficou pensativa). Isso me marcou bastante, influenciou essa coisa de querer ensinar, de querer ser professora e alfabetizadora... (...) eu dava aula pros meus irmãos maiores... acho que eu tinha uns nove anos...

Essa professora vai contando sua história e diz que, desde criança, convive com a realidade do analfabetismo, o que, para ela, era um dos motivos da situação de pobreza em que vivia com os seus. Ao escolher a profissão, pensando em querer alfabetizar as pessoas que viviam na mesma condição do pai, ela também está escolhendo uma oportunidade de vida melhor para ela mesma, talvez a única que lhe permita viver uma vida diferente daquela levada pelos pais e pela maioria das pessoas da zona rural com quem ela convivia. Para realizar esse desejo e sonho, foi aproveitando as oportunidades que lhe surgiam.

A profissão docente ainda reside no imaginário de comunidades das zonas rurais como uma profissão de futuro, uma das poucas possibilidades para a mulher. Uma outra seria a de doméstica em casa de famílias residentes nas cidades, o que ainda hoje é muito comum. Nos termos de Gomes (2001)⁵, o trabalho docente – e aqui acrescento o

⁵ O estudo realizado por Gomes (2001) refere-se aos significados da escolarização e do alfabetismo para a população de São José do Norte/RS.

doméstico – representa sair do interior e tornar-se urbano e, com isso, ganhar espaços ausentes na zona rural, como forma de ter uma vida melhor.

As condições de vida de *Eli*, não só a fizeram escolher a profissão docente mas, também, influenciada diretamente pela situação de analfabetismo apresentada por praticamente todos os membros da família, a ser professora-alfabetizadora.

Para concluir, provisoriamente, a narrativa de sua história de vida, ela faz questão de dizer que a escolha profissional só foi concretizada porque contou com a ajuda de professoras e pessoas que acreditaram nela e também porque trabalhou muito para isso. Lembra, inclusive, que foi uma professora que a levou da casa dos pais, na zona rural, para a própria casa na cidade, para que pudesse continuar os estudos. Essa e outras professoras acreditaram na sua capacidade e, desse modo, também influenciaram na sua decisão profissional.

Outra professora do grupo narra a escolha da profissão. Agora é *Raquel* quem fala: “... escolhi ser professora desde criança. Eu sempre falava pro meu pai, para minha mãe, que eu queria ser professora, quando eu crescesse”. Ao afirmar sua escolha na infância, ela diz que tinha primas que eram professoras, mas que “na minha casa só eu que escolhi ser professora”. Ao dizer isso, lembra que a mãe “não chegou a se formar professora; quase se formou, mas ela dava aulas para crianças em casa e, ainda, ensinava aos adultos”.

A situação vivenciada por *Raquel* vem ao encontro de reflexões feitas por Assunção (1996), ao analisar a vida de professoras primárias:

... a proximidade das relações existentes entre mãe e filha e a necessidade, presente na última, de corresponder às expectativas e à vontade da mãe de ter uma filha professora. O desígnio da filha passa então a ser o cumprimento da vontade da mãe que, por suas condições, principalmente de classe e gênero, se viu impossibilitada de ser, ela própria, professora (p. 22).

Raquel continua narrando fragmentos de sua história e conta: “... depois que acabou o Ginásio eu fui fazer o tal teste para ver se eu tinha aptidão para ser professora (risos)”. Esse teste, para ela, somente reforçou a escolha que fez des-

de a infância, pois, como diz, “... sempre me identifiquei com ser-professora”. Ela não fala em vocação, mas de uma identificação com a profissão docente e em especial com a alfabetização. *Raquel* escolhe ser professora-alfabetizadora, mesmo antes de ingressar no magistério, a partir das experiências que teve com a educação informal. Narra:

... a minha primeira aluna foi a Dona Zilpa, Dona Zilpa! Era uma senhora de olhos azuis, que vendia alface na rua onde eu morava. Ela conversava muito com a minha mãe... E a Dona Zilpa sempre me dizia: “Ai, moça! A senhora tem que me ensinar a ler”. Ela era muito engraçada, bem magrinha. Eu disse: “Tá. Eu vou falar com a mãe e vou lhe dar aulas”. Eu tinha, acho que uns 15 anos, por aí. Eu estava no Ginásio e a Dona Zilpa foi estudar comigo. Ela era uma pessoa que tinha uma vontade de aprender! Ela foi estudar comigo e em seguida se alfabetizou... Ela foi minha primeira aluna ...

Viver insinuações da docência, sem exercê-las sistematicamente, é o que emerge como principal identificação com o querer ser-professora. *Raquel* deixa isto evidente, quando narra, com entonação de quem expressa as emoções, a experiência passada com a primeira aluna.

As associações entre a escolha de ser professora e a influência materna não fazem da história de *Raquel* presença solitária nesta investigação. Também na narrativa de *Jeanine*, a mãe apresenta-se como significativa na decisão da profissão:

... minha mãe era professora. Então eu sempre convivi muito com isso. (...) Eu estava sempre na escola da minha mãe, eu me criei dentro da escola, sempre foi um lugar onde eu me senti bem... Eu ia para a sala de aula e ficava observando tudo o que a mãe fazia, e quando eu ajudava a cuidar as crianças, eu fazia igual a ela. Eu era a professora...

As histórias dessas professoras representam uma realidade que é vivida por muitas outras que convivem com o cotidiano profissional da mãe. Essa é também uma constatação feita por Assunção (1996) e Costa (1995), dentre outros pesquisadores, ao estudarem acerca da profissão docente. Em especial, o caso de *Jeanine* exemplifica o estudo das autoras, pois a convivência com a mãe “representava, em sua vida, uma certa familiaridade com

a ocupação, o que veio a encaminhá-la quase que ‘naturalmente’ para o mesmo trabalho...” (COSTA, 1995, p.181).

Encontro um cruzamento entre as histórias de *Jeanine* e *Graça*, quando as duas fazem da imitação a expressão primeira do exercício do magistério, ainda na infância. Esta, imitando os professores, e aquela, a mãe. “*Eu sempre gostei de ser professora. Eu me lembro de quando era aluna, as minhas brincadeiras, em casa, ou mesmo na escola, eram sempre imitando as professoras ...*” conta a professora *Graça*. Assim, quando concluiu o Ensino Fundamental e precisou decidir-se na continuidade dos estudos, não teve dúvidas quanto à escolha do curso de Magistério, embora tenha passado por testes e entrevistas vocacionais, como proposta da escola.

Diferentemente das narrativas já apresentadas, em que as escolhas pelo magistério diluem-se nas vivências da infância, *Jeane* e *Lúbia* demonstram que foi numa fase posterior da vida, na adolescência, que escolheram ser professoras, pois essa escolha facilitava o ingresso no mercado de trabalho. São narrativas das professoras:

Jeane: Eu sempre pensei em ser tradutora-intérprete, eu queria tirar Inglês, eu tinha adoração, eu tinha aquele sonho... Mas nós éramos de família de pouco recurso; então, uma tia minha, que já era professora, conversou com a gente e nos indicou: “Não, vocês deveriam fazer o Magistério, porque no Magistério vocês já saem com uma profissão, já ganham o dinheirinho de vocês, porque vocês precisam, o pai de vocês é pobre, ganha salário mínimo...” Aquelas coisas todas, né. Então eu fui fazer o Magistério...

Lúbia: A profissão de professora foi por acaso, eu não escolhi; nós passávamos muita dificuldade, porque o pai, a mãe... eu tinha uma irmã doente; eles gastavam horrores e aí eu já era mocinha, precisava trabalhar, ter meu sustento, comprar as minhas coisas. A gente sonha em comprar roupas, coisas assim, na época do namoro, então eu queria muito trabalhar e uma vizinha minha dava aula. Ela não tinha concluído ainda o 2º grau, ela dava aula numa escola pra fora, e a mãe disse assim: “Tu não queres dar aula, quem sabe tu vais dar aula pra fora?” E eu disse: “Aí, eu quero, mãe.” Aí, eu fui na Delegacia de Educação, não, na prefeitura

ra e elas disseram: “Tem uma escola em tal lugar, assim, numa granja, se tu quiseres ir...” Eu não sabia nada, nem o que era um objetivo, nada, nada. Eu não tinha completado o 2º grau, eu estava fazendo, olha, fazendo Técnico em Contabilidade...

A docência, como profissão determinada pelas circunstâncias da vida familiar, foi por *Jeane* assumida no decorrer do curso de formação: “comecei a me identificar com o curso (...), gostei e comecei a estudar”. Passados vinte e quatro anos da carreira profissional, *Jeane* acredita que “hoje eu vejo que não teria sentido ser tradutora-intérprete (...), o que eu tinha que fazer era isso, trabalhar com crianças, porque é e foi sempre uma experiência muito boa para mim”. O fato de ter interrompido o sonho de ser tradutora-intérprete não é, hoje, motivo de frustração. A narrativa do percurso profissional de *Jeane* mostra que ela investiu na profissão docente e identificou-se, especialmente, com a alfabetização de crianças.

Para *Lúbia*, mesmo não tendo feito a escolha pelo magistério, já que realizava um curso de contabilidade, o fato de vivenciar a experiência como professora leiga na zona rural e de ter seu trabalho reconhecido pela comunidade local foi determinante para que ela optasse pela profissão e ingressasse no curso de Magistério, quando então permanece na docência. Olhando o próprio percurso de vida a partir do processo narrativo, ela faz questão de dizer, com muita satisfação, que, embora tenha sido professora por acaso, ela pôde escolher ser alfabetizadora, o que faz questão de enfatizar quando fala de sua opção.

Analisando os percursos de *Lúbia* e *Jeane* na escolha do magistério, poderia dizer que essas professoras acabaram se adaptando, passivamente, à profissão docente, pelo fato de terem sido condicionadas pelas circunstâncias sociais, que restringiram suas escolhas, naquele momento. Ou ainda por terem sido condicionadas pelo imaginário social, que elege a profissão docente como a mais adequada à mulher e, em razão disso, proporciona o fácil acesso ao mercado de trabalho. Esse último condicionante não foi explicitado por nenhuma das professoras participantes da pesquisa, mas certamente faz parte das condições de escolha de algu-

mas delas. Este, indiscutivelmente, é um condicionante que foi apropriado pelo imaginário social, em relação à mulher e sua atuação social.

Totalizando a análise dos percursos do grupo das professoras-alfabetizadoras, na escolha profissional, as narrativas conferem com as constatações de Lelis (1996), em estudo que versa sobre trajetórias de professoras primárias:

O que as mulheres revelaram em depoimentos foi uma pluralidade de sentimentos e práticas, tendo como pano de fundo os contextos sociais determinantes nos momentos que antecederam uma escolha e a entrada na profissão e uma série de **estratégias**⁶ desenvolvidas no percurso de suas vidas, ainda na infância (p. 65).

Essa pesquisadora, ao tomar como base as idéias de Bourdieu, também defende, a partir do conhecimento das trajetórias vividas pelas professoras, que “não há passividade em suas histórias. O que existe são sujeitos efetuando escolhas e revisões em um campo de possibilidades limitado” (LELIS, 1996, p.65).

Ao narrar suas histórias, as professoras-alfabetizadoras mostram que a escolha da profissão docente é uma decisão que está acompanhada de motivos pessoais, peculiares da vida de cada uma delas. Ao chegarem aos cursos de formação ou à sala de aula, levavam consigo imagens, crenças, sentimentos, valores, saberes, sonhos, mitos, ritos... Levaram as singularidades vividas em meio a plurais formas de estar no mundo, em seus mundos, no mundo coletivo. “Através de suas vozes, é possível compreender que a escolha da profissão docente, para um grupo, povoou o imaginário infantil; para outro, foi condicionada pelas circunstâncias do contexto familiar. Para todas, deixam evidente, foi uma escolha que ‘deu certo’” (DIAS, 2003, p.188). Para algumas, essa escolha está atrelada à identificação com o processo de alfabetização e, por isso, ao escolherem ser professoras, elas também escolheram ser alfabetizadoras. E, ainda, há aquelas que não escolheram ser professoras, mas foram levadas a assumir a docência em consequência das necessidades financeiras da família. Isso quer dizer que:

Por experiências diferentes, as professoras chegam a escolhas semelhantes. São trilhas, vivências, sen-

timentos, lembranças... pessoas, mas que, em muitos momentos, encontram, em seus significados, proximidades... Pensando sobre essas diferenças experienciais é que acreditamos ser o discurso uniformizado que perpassa os espaços de formação, incluindo nestes o próprio contexto escolar, o qual é incapaz de dar conta dos processos de formação das professoras-alfabetizadoras, por desconsiderar os percursos de vida dessas profissionais e, portanto, a (re)construção de suas identidades (DIAS, 2003, p. 187).

São muitas lembranças... seria preciso um escutador infinito

As histórias contadas pelas professoras-alfabetizadoras partem de tempos e espaços diferenciados. Uma foram narradas a partir da infância, descrevendo em detalhes essa fase da vida; outras a partir da adolescência, quando precisaram fazer a escolha em relação ao curso de Ensino Médio, decidindo ali sua vida profissional. São histórias singulares, mas ao mesmo tempo plurais, pois vividas em um contexto social que carrega elementos de uma cultura partilhada. Histórias que não podem deixar de ser olhadas pelos currículos dos cursos de formação, sob pena de desconsiderarmos a própria pessoa do professor (DIAS e ENGERS, 2005). Os percursos que cada professor faz na construção da identidade profissional definem a singularidade docente, ou melhor, o modo de cada um ser professor.

Essa perspectiva é defendida por Dominicé (1988b), ao dizer que:

A formação assemelha-se a um processo de socialização, no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns aos outros, dando uma forma original a cada história de vida. Na família de origem, na escola, no seio dos grupos profissionais, as relações marcantes, que ficam na memória, são dominadas por uma bipolaridade de rejeição e de adesão. A formação passa pelas contrariedades que foi preciso ultrapassar, pelas aberturas oferecidas (p. 60).

⁶ Grifo da autora. Ela usa o conceito de estratégias pautado nas idéias de Bourdieu. Ver Lelis (1996).

Ao defender o trabalho com relatos de biografias educativas em processos de formação, o autor afirma que, pela narrativa dos percursos de vida, é possível compreender os miniprocessos e as dimensões da formação, tornando claro o modo como cada sujeito lida com as rejeições e as adesões, diante das regulações constituídas e constituidoras das instituições educativas. Assim, “a (re)construção da identidade profissional constitui-se também na luta que as professoras travam cotidianamente, ao assumir ou ao romper com os modelos ideais que circulam nos discursos educa-

cionais” (DIAS; ENGERS, 2005, p. 507).

Ao final, independentemente dos motivos que levaram as professoras-alfabetizadoras a escolher a profissão docente, os percursos de vida desse grupo se cruzam em outros lugares, outros tempos: no tempo da formação acadêmica; no tempo do início da profissão; no tempo das escolhas cotidianas da prática; o tempo de parar... São tantos outros tempos e lugares que, resgatados pela memória, trazem novo sortimento de lembranças carregadas de sentimentos, de palavras de outras histórias... *Seria preciso um escutador infinito...*

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena M. B. Construindo histórias de vida para compreender a educação e a profissão docente no estado do Rio Grande do Sul. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Org.). **História e histórias de vida: educadores fazem a história da educação rio-grandense**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p.13-34.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.
- CATANI, Denise; BUENO, Belmira; SOUSA, Cynthia. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: The Jossey-Bass Education Series, 2000.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995. p.11-59.
- COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- COUCEIRO, Maria de Loreto Paiva. Especificidades das abordagens biográficas em ciências da educação. In: ESTRELA, Albano; FERREIRA, José (Org.). **Métodos e técnicas de investigação científica em ciências da educação**. In: COLÓQUIO NACIONAL DA SECÇÃO PORTUGUESA DA AIPELF/AFIRSE, 6., 1997, Lisboa, **Actas...** Lisboa: AFIRSE, 1997. p. 263-270.
- DIAS, Cleuza Maria S. Processo identitário da professora-alfabetizadora: mitos, ritos espaços e tempos. 2003. 201 f. **Tese** (Doutorado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- DIAS, Cleuza Maria S.; ENGERS, Maria Emilia A. Tempos e memórias de professoras-alfabetizadoras. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano 28, v.57, n. 3, p.505-523, set./dez. 2005.
- DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988a. p. 99-106.
- _____. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988b. p. 51-61.
- DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Memória de professoras: recolhendo as pautas perdidas. In: FREITAS, Maria Teresa Assunção (Org.). **Narrativas de professores: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica**. Rio de Janeiro: Raval, 1998.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade pessoal**. 2. ed. Oeiras, Portugal: Celta, 2001.

GOMES, Vanise Santos. Para além das areias brancas: significados da escolarização e do alfabetismo para a população de São José do Norte-RS. 2001. **Dissertação** (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p.63-78.

_____. **Cambio y biografía profesional**. Mar. 2001a. Digitada.

JOSSO, Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 35-50.

_____. L'histoire de vie et l'approche biographique au service d'une nouvelle citoyenneté. **Revue de L'ASOSP**, Zurich, n. 3-4, 1992.

JOSSO, Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n. 2, p.373-384, maio/ago. 2006.

JOSSO, Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

LELIS, Isabel Alice. A polissemia do magistério: entre mitos e histórias. 1996. **Tese** (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 111- 140.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. Formação de professores: profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1995a. p. 15-33.

_____. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Org.). **História e histórias de vida**: educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 7-12.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. A formação de professores revisita os repertórios guardados na memória. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes (Org.). **Imagens de professor**: significações do trabalho docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1996.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

*Recebido em 30.09.07
Aprovado em 20.12.07*

NARRATIVAS E DESENHOS QUE CONTAM HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS MURA

Ana Alcídia de Araújo Moraes *

Lucíola Inês Pessoa Cavalcante **

Rosa Helena Dias da Silva ***

Valéria Amed das Chagas Costa ****

RESUMO

O presente texto relata uma experiência de pesquisa e formação com professores indígenas Mura, da região de Autazes/AM.¹ Esta experiência foi desenvolvida, enquanto parte de um projeto de pesquisa mais amplo, durante o I Fórum de Formação Continuada Mura. Nesse contexto, foi solicitado que os professores rememorassem suas histórias de escolarização através da produção de um texto ilustrado com desenhos. Debruçamos-nos sobre esse material tentando compreender: como vem sendo traçado o percurso de formação dos professores Mura; o que suas histórias de escolarização nos revelam sobre sua formação; e como se tornam professores Mura. Analisamos os relatos e os desenhos dos 34 participantes pela perspectiva da história de vida, como estratégia de pesquisa e de formação. Num primeiro momento, solicitamos que representassem suas histórias de formação através de desenhos. Posteriormente, esse mesmo percurso foi narrado por escrito. Com essa dinâmica, o propósito era de que os professores indígenas, como autores de sua formação, se tornassem também autores de um discurso sobre sua formação; que, pelo desenho e pela palavra, atribuíssem sentidos à sua própria formação e a si próprios.

Palavras-chave: Formação de professores indígenas – Histórias de vida – Percursos de formação

* Doutora em Educação. Professora na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Endereço para correspondência: Universidade Federal do Amazonas – Faculdade de Educação, Campus Universitário, Av. General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3000, Japiim – 69077.000 Manaus/AM. E-mail: alcidiamoraes@hotmail.com

** Doutora em Educação. Professora na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Endereço para correspondência: Universidade Federal do Amazonas – Faculdade de Educação, Campus Universitário, Av. General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3000, Japiim – 69077.000 Manaus/AM. E-mail: luciola@ufam.edu.br

*** Doutora em Educação. Professora na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Endereço para correspondência: Universidade Federal do Amazonas – Faculdade de Educação, Campus Universitário, Av. General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3000, Japiim – 69077.000 Manaus/AM. E-mail: rosahelena@ufam.edu.br

**** Mestre em Educação. Professora na Faculdade de Educação UFAM. Endereço para correspondência: Universidade Federal do Amazonas – Faculdade de Educação, Campus Universitário, Av. General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3000, Japiim – 69077.000 Manaus/AM. E-mail: rodcosta@argo.com.br

¹ Este artigo retoma alguns aspectos discutidos em um texto apresentado no 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN – Maceió/AL, 1 a 4 de julho de 2007).

ABSTRACT

NARRATIVES AND DRAWINGS THAT TELL STORIES OF MURAS INDIGENOUS TEACHERS

This article offers an account of an experience of research and professional training with indigenous Mura teachers, from the region of Autazes, Amazonas. This experience was developed as part of a broader research project, during the first Forum of Mura People Continuing Education. In this context, indigenous teachers were invited to recollect the stories of their educations via the creation of texts illustrated with drawings. This material was analyzed in an attempt to understand: the path along which the Muras' teaching training has proceeded; what their educational stories reveal about their professional training; and how they became Mura teachers. The narratives and drawings of 34 participants were analyzed from the perspective of life story as a strategy of research and professional training. In a first moment, the teachers were asked to represent their life stories through drawings. Subsequently, the teachers narrated those same stories in writing. The purpose and effect of this dynamic was that the indigenous teachers, as authors of their own professional training, also become authors of a discourse about this process; and that through drawings and words they attributed sense to their training and to themselves.

Keywords: Teachers' professional training – Life stories – Professional training paths

INTRODUÇÃO

As histórias trazem sempre as marcas e posições de quem as conta. Ao começarmos nosso texto “com as histórias contadas sobre o povo Mura”, fizemos também escolhas, e o breve relato tem apenas o intuito de contextualizar um pouco quem são esses interlocutores privilegiados que temos tido, com eles convivendo há algum tempo. Preferimos, portanto, ouvir os seus relatos, ficar atentos ao que eles têm para nos contar e à interpretação que dão à sua história de luta e resistência.

Dentre as várias atividades desenvolvidas² junto àquele povo queremos aqui destacar suas histórias de vida, a nós contadas seja pela escrita, seja através de desenhos. Em qualquer uma das formas, sente-se a vida pulsar e, com grande expressividade, são trazidas à memória alegrias e sofrimentos, dores e contentamentos, lutas e esperanças, ou seja, a própria dialética do viver humano. Histórias tão particulares e tão gerais, tão diferentes e tão nossas, “cimentadas” pela humanidade que nos constitui. Como pondera Queiroz (1988):

... o que existe de individual e único numa pessoa é excedido, em todos os seus aspectos, por uma infi-

nidade de influências que nela se cruzam e às quais não pode por nenhum meio escapar, de ações que sobre ela se exercem que lhe são inteiramente exteriores. Tudo isso constitui o meio em que vive e pelo qual é moldada; finalmente, sua personalidade, aparentemente tão peculiar, é o resultado da interação entre suas especificidades, todo o seu ambiente, todas as coletividades em que se insere (p.36).

Assim, trabalhar com relatos auto-biográficos tem nos proporcionado conhecer melhor as nossas raízes, nossas peculiaridades como amazônidas. Kramer (1998, p.23) nos adverte que “resgatar a história das pessoas significa vê-las reconstituírem-se enquanto sujeitos e reconstituir também sua cultura, seu tempo, sua história, re-inventando a dialogicidade, a palavra”. Nessa reconstituição

² Através do grupo de pesquisa “Formação de professores(as) no contexto amazônico” (PPGE-FACED/UFAM. Este atua junto aos professores Mura, desde 2003, desenvolvendo dois projetos de pesquisa e atividades de formação. Atualmente é composto pelos professores Dra. Lucíola Inês Pessoa Cavalcante, Dra. Ana Alcídia de Araújo Moraes, Dra. Rosa Helena Dias da Silva, Dr. José Silvério Baía Horta, Msc. Valeria Amed das Chagas Costa, Msc. Elciclei Faria dos Santos, Msc. Romy Guimarães Cabral, Msc. Marinez França; pelos mestrandos Rita Floramar S. Melo, Cláudio Gomes da Victória e Luciana G. Vieira Santos e a aluna de Pedagogia, bolsista de Iniciação Científica, Fabiana Freitas Pinto.

somos também envolvidos, trans-formados, vivenciando uma experiência humanizada de “fazer ciência”. Juntos, produzimos significados.

No percurso deste trabalho com os povos indígenas, reconhecemos que é preciso desenvolver a capacidade de escuta para que possamos entrar em sintonia com os outros, escutando-os a partir de suas mensagens, códigos e lógicas próprias e manifestando abertura às suas manifestações simbólicas.

Trabalhamos com a abordagem qualitativa de pesquisa na tentativa de captar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como encaram as questões que estão sendo focalizadas. Para isso, usamos a história de vida, como estratégia de pesquisa e de formação no entendimento de que as duas funções “surgem, de fato, como dois eixos fundamentais de qualquer projeto de formação de formadores” (NÓVOA; FINGER, 1988, p.15). O uso dessa abordagem, na análise das histórias, pretende dar à subjetividade um valor de conhecimento, pois de acordo com Ferrarotti este é um método, através do qual “cada participante procurará refletir sobre o seu próprio processo de formação e tomar consciência das estratégias, dos espaços e dos movimentos que para ele foram formadores ao longo de sua vida” (*apud* NÓVOA; FINGER, 1988, p. 11).

Na primeira parte do texto trazemos um breve histórico sobre o povo indígena Mura, construído com a fala não-indígena, ou seja, através da leitura de alguns estudiosos do tema. Em seguida, recontamos as histórias de formação contadas pelos(as) 34 professores(as) Muras.

Histórias contadas sobre os Mura

Segundo Ribeiro (1979), os índios Mura habitavam originalmente as terras da margem direita do médio Madeira onde enfrentaram os primeiros brancos que tanto subiam o rio, vindos do Amazonas, como desciam, vindos de Mato Grosso. Graças ao sucesso de suas táticas de povo canoieiro e conhecedor da região – de difícil acesso, para os invasores, pelo intrincado sistema de lagos, furos e canais – os Mura expandiram-se, passando a ocupar um extenso território ao longo do Madeira até sua foz e daí pelo Amazonas e Purus acima, concentrando-se, principalmente, na região do Autaz.

De acordo com Amoroso (1992), nos diários de Ribeiro Sampaio e Alexandre Rodrigues Ferreira, os Mura ocupavam um território que ia do rio Tocantins ao Solimões, entrando pelos rios Madeira, Negro e Japurá.

Tais referências nos dão conta da extensão territorial ocupada por esse povo e de sua mobilidade pela região, o que, provavelmente, foi utilizado como estratégia para evitar o confronto aberto com os invasores, passando a fazer uso da emboscada, para não se tornarem alvos fáceis, o que lhes valeu a fama de exímios canoieiros.

Os primeiros contatos com o colonizador foram, para os Mura, assim como para a grande maioria dos povos indígenas do Brasil, traumáticos, marcados por uma relação desigual, que deixou um rastro de morte e destruição.

Desde o primeiro momento, por resistir às diferentes formas de redução e, com isso, dificultar as finalidades exploratórias do colonizador, esse povo foi caracterizado como inimigo da Coroa, o que despertou no poder colonial uma verdadeira sede de guerra contra eles. Sua habilidade com os transportes fluviais e familiaridade com os rios e a floresta muitas vezes representaram vantagens nos confrontos.

Os documentos oficiais da época trazem as palavras “seqüestro, saque e pirataria”, caracterizando os Mura como população hostil. Essa representação negativa foi passando de um narrador para outro com pouca ou nenhuma reflexão sobre a sua veracidade, gerando uma forma preconceituosa de abordar os fatos, tanto assim que Amoroso (1992, p.305) afirma: “o perfil que Alexandre Rodrigues Ferreira traça do inimigo mura é um amálgama grosseiro de todas as visões de guerra que formou ao longo de sua estada na Amazônia, ou que teve acesso por meio de leituras”.

Apesar da resistência, os Mura foram tidos por vencidos após a Cabanagem, quando lutaram ao lado dos cabanos e com eles foram massacrados pelas tropas militares. Em decorrência desse intenso e violento contato com a sociedade regional, os Mura foram progressivamente absorvidos pela sociedade envolvente.

Segundo o Mapeamento da Realidade Lingüística e Antropológica do Povo Mura realizado pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do

Ensino (SEDUC/AM), na região de Autazes, em 1998, os Mura têm área identificada em todas as regiões do Município de Autazes, abrangendo também terras localizadas nos Municípios de Aripuanã, Borba, Careiro, Careiro da Várzea, Itacoatiara, Manicoré e Nova Olinda do Norte.

A região dos lagos de Autazes é considerada por alguns autores como o centro de dispersão dos Mura. Em 1975, segundo dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), eles somavam 91 indivíduos, 50 homens e 41 mulheres, que se empenhavam para reverter o processo de negação étnica que se instalou devido a tanto sofrimento com preconceito e discriminação. Tal empenho tem resultados positivos, haja vista que, já em 1998, quando da realização do já referido mapeamento pela SEDUC/AM, constatou-se uma população de 2579 pessoas. Atualmente, em relação aos indicadores passados, a população Mura apresenta alta taxa de crescimento. Em 2004, eram mais de 5978 índios, segundo dados da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), representando 20% da população do município. Pode-se afirmar que este aumento atual da população se deve, em grande parte, ao trabalho de conscientização desenvolvido pela escola indígena, que resulta na afirmação identitária da população Mura que, em sua maioria, habita o município de Autazes.

Apesar da forte presença Mura no município de Autazes, os não-índios conhecem muito pouco sobre esse povo e, não raro, demonstram discriminação e preconceito. Assim, lamentavelmente, o preconceito da população local a respeito da cultura e do jeito de viver Mura permeia as relações que entre eles se estabelecem.

Entendemos que a socialização deste estudo, dentre outros conhecimentos, poderá contribuir para contextualizar e melhor compreendermos as histórias de formação dos professores Mura que a seguir apresentamos.

Histórias contadas por professores(as) Muras

As histórias de vida, escritas em diversos estilos, durante o I Fórum de Formação Continuada Mura³, realizado em 2003, trazem a marca registrada da espontaneidade, sinceridade e seriedade

com que assumiram essa tarefa. No contexto desse Fórum – que tinha como tema central “Formação” – foi solicitado que os professores rememorassem e socializassem suas histórias de escolarização através da produção de um texto escrito e ilustrado com desenhos. A socialização verbalizada posteriormente deixou claro que essa foi uma atividade significativa e prazerosa para todos os envolvidos, embora tenha trazido lembranças de sofrimentos, preconceitos e humilhações experimentadas ao longo de suas vidas.

A grande maioria dos(as) professores(as) participantes do Fórum fala do sentimento de perda ao serem obrigadas a se distanciar da família para estudar fora da aldeia. Indo para a cidade, ficavam em casa de pessoas estranhas, numa cultura diferente, convivendo com outros costumes e tendo que aprender a viver uma outra vida distante da que levavam costumeiramente. Nos relatos, a etapa da vida fora da aldeia é marcada pela falta de liberdade. Liberdade que transparece nesses fragmentos de escritas, retirados das histórias dos(as) professores(as): “... brincava com os meus irmãos, correndo, jogando bola, pulando na água ...” (Gercilene); “Eu gostava de correr em cavalo e brincar embaixo das árvores e coqueiro no campo” (Altino); “... brincava de bola, de flechar, pescar, correr e estudar” (Arlindo). E na descrição que esse professor faz de seu desenho: “Aqui desenhei três pequenas partes da minha vida (...). Mostro também o campo de futebol à margem do igarapé, onde fazíamos questão que a bola caísse na água para pularmos e nos deliciarmos com o banho gostoso” (José Mario).⁴

Um número menor de professores(as) fala das séries iniciais cursadas na própria aldeia, mas com professores(as) não-índios(as) que vinham de fora.

³ Os Fóruns de Formação Continuada Mura, articulados pela Organização de Professores Indígenas Mura (OPIM), foram espaços que possibilitaram a construção de novos conhecimentos, o aprofundamento teórico e a reflexão da prática pedagógica, unindo pesquisa-ensino-extensão.

⁴ As falas dos(as) professores(as) indígenas são identificadas pelo primeiro nome. Tal opção tem a concordância deles(as), assim como de sua organização, a OPIM. Em relação a isto o entendimento do grupo de pesquisa – assim como dos professores Mura – é de que explicitar a verdadeira autoria das falas valoriza o protagonismo intelectual dos(as) professores indígenas.

Comecei a estudar com 7 anos de idade numa escola, (...). Estudei nessa escola desde 1956 até 1962, quando terminei a quarta série.(...). Essa professora vinha de Manaus, mandada pelo S.P.I.⁵ para trabalhar nas escolas da aldeia para ensinar os filhos dos indígenas a ler, escrever, fazer matemática e outros (Arlindo).

... na época era muito difícil professor na aldeia. (...) o segundo professor (...), veio de Manaus. (Elcy)

Em alguns relatos, apreendem-se sentimentos saudosos de fatos relativos à infância, fazendo referência, através da escrita e do desenho, a como era a aldeia antes; aos primeiros anos escolares (a primeira ida à escola, a primeira escola). São lembranças que evocam tanto o ambiente onde moravam e estudavam como pessoas, fatos, episódios e situações vividas:

Eu, Erlande Santana Lira, preparei esse desenho simbolizando a área da minha aldeia, onde antes as florestas eram maravilhosas, verdes, sem desmatamento.

Na minha aldeia, tinha muitas árvores bonitas de todas espécies (Gracimare).

Logo nos meus primeiros dias de aulas, chorei muito, mas consegui fazer os primeiros desenhos (...) esses desenhos marcaram muito minha vida, e os mesmos a minha mãe guarda com muito carinho (Jucenilda).

Esse desenho retrata os meus 6 anos de idade, quando comecei o meu primeiro ano escolar em uma escola chamada Escola Rural Presidente Castelo Branco. Minha casa ficava um pouco distante de minha escola, a gente andava meia hora pra chegar na escola em um caminho estreito, cheio de folhas de cacau (Cleuce).

Seguindo essa mesma linha, os desenhos e as narrativas escritas também relembram as brincadeiras de criança, e o próprio trajeto de ir e vir para a escola que, apesar de difícil, pois envolvia riscos, muitas vezes era muito divertido:

Neste desenho quero contar um pouco da história da minha vida. A planta pequena relembra quando eu era pequeno e ia crescendo e brincava de bola, de flechar, pescar, correr e estudar (Arlindo).

Quando nós vínhamos da aula era muito divertido, vínhamos pegando fruta para nos alimentar (Rosembergue).

Para poder chegar até a escola, tínhamos que atravessar o rio de canoa e, ao chegarmos no local, encostávamos a canoa e ainda caminhávamos alguns minutos a pé para poder chegar até a escola (Liene).

Na época da cheia, o transporte era canoa, a escola ficava muito longe, às vezes corríamos risco de vida. Na seca, era bom porque eu ia a pé para escola, era mais legal, era longa a caminhada, mas era bom para mim (Vanilde).

O meu desenho retrata eu e minhas irmãs no caminho, andando para ir à escola. Toda manhã, nós acordávamos, tomávamos banho e café e em seguida íamos todos os dias para a aula (Alzenira).

São muitos os relatos de histórias de sofrimento causado pelos preconceitos, que os levaram a sentir vergonha de serem índios e, de algum modo, a negarem as próprias origens:

... minha mãe sempre nos dizia que éramos Mura, mas não nos identificávamos para algumas pessoas por nos discriminarem ... (Jerson).

Antes eu não me identificava como Mura porque eu não sabia que eu era, quando eu soube não me identificava porque sentia vergonha e tinha raiva quando alguém perguntava se eu era (Rosa).

Aos 15 anos de idade, passei a me identificar como Mura realmente, sem medo da discriminação, pois eu já tinha consciência do que é ser um Mura (Jerson).

Em algumas falas, é possível perceber o quanto a auto-estima desse povo foi afetada devido à história de contato que sofreram. Entre eles, é comum ouvir “tradições que se perderam” ao longo do processo de colonização/ocidentalização, o que resultou em desgaste e descaracterização cultural. Percebe-se que, quanto maior a proximidade e o contato com a sociedade envolvente, maiores são os conflitos quanto à questão das identidades étnicas.

Parte significativa dos(as) professores(as) deixa claro que hoje percebem que a escola, que eles(as) chamam de “escola do branco”, que foi a eles oferecida, tinha a clara intenção de fazê-los perder suas raízes, esquecer sua cultura e integrá-los à sociedade envolvente, numa política integra-

⁵ S.P.I. Serviço de Proteção aos Índios

cionista que toma em consideração as diferenças, mas para suprimi-las conforme demonstra este relato: “... estudei com uma professora branca, ela falava que nós não éramos índios. Índio é aquele que vive no mato; nós não éramos, mas já usávamos roupa, não falávamos língua indígena ...” (Amélia).

Esse tipo de atitude reflete o estereótipo que foi construído sobre o índio e que contribuiu para gerar nos(as) professores(as) uma negação/confusão a respeito da sua identidade indígena. Atitudes que para o professor Alderico tinham a intenção de excluí-los da história: “Como pessoa vim a existir, mas sem história, porque a nossa história quiseram dar por terminada, mas aqui estamos vivos e bem presentes, revitalizando e construindo a nossa verdadeira história”.

Bem ou mal, na maioria das vezes mal, desde o contato com a sociedade envolvente, a relação com a escola sempre existiu. E nela, apesar de lamentarem ter perdido a língua na qual os seus antepassados se expressavam e serem obrigados a assimilar o português, os(as) professores(as) aprenderam a ler e escrever e reconhecem que isso facilitou sua organização coletiva que, por sua vez, possibilitou a conquista do Projeto Mura-Peara⁶. Foi esse projeto que, segundo eles(as), contribuiu decisivamente para que, em um processo coletivo, tendo a escola como grande aliada, se identificassem como índios Mura:

Depois que iniciei o curso de formação Mura-Peara, aí que eu me identifiquei como tal. Foi então que comecei a lutar pelos nossos direitos e saber para que servia a educação escolar indígena (Francisco).

Antes eu não me identificava como Mura (...). Só passei a identificar-me a partir do curso. Hoje eu gosto de ser Mura, valorizo o meu povo e a minha cultura ... (Rosa).

Essa redescoberta, o conhecimento construído, a convivência com os outros “parentes” e o envolvimento com a luta pela causa indígena conseguiu devolver-lhes a certeza de ser índio e o orgulho de ser Mura – “Como Mura que sou, me orgulho muito” (Alderico) – assumindo, com autonomia e protagonismo, o direito constitucional de continuarem sendo índios e de dizer em que consiste ser Mura hoje.

Nas histórias contadas pelos professores Mura, é possível vislumbrar uma concepção de formação ligada a uma tradição acadêmica entendida por Zeichner (apud SAUL, 1996) como aquela que é oferecida em cursos que conferem titulação aos professores. Nessa visão, para esses professores, o processo de formação está ligado à frequência à escola, e é considerado interrompido, quando deixam de frequentá-la. Assim afirma a professora Gercilene “... fiquei três anos parada na minha aldeia, sem dar continuidade aos meus estudos ...”. Um outro que muito bem expressa essa concepção de formação é o professor Francisco: “Não tinha conhecimento da realidade escolar e não sabia que era lá que se formava o cidadão para o mercado de trabalho e para ter conhecimentos técnico-científicos. Foi na escola que aprendi a conviver com as palavras.”

Além dessa concepção acadêmica de formação, os professores também expressam outras visões relacionando o processo formativo identificado com a vida:

Nesse desenho quero contar um pouco a história da minha vida. A planta pequena relembra quando eu era pequeno e ia crescendo, (...). A árvore com flor lembra quando estava grande e começando a produzir frutos que hoje estão presentes, pessoas que são professores, agentes de saúde, pedreiro, coordenador de organização e outros (Arlindo).

Uma outra possível visão de formação é trazida na fala do professor José Mário:

Meu segundo desenho, conta um pouco das minhas férias quando vinha para a minha aldeia trabalhar com a minha velha avó índia matriarca da minha família indígena. Eram os meses mais felizes da minha vida, quando talvez eu tenha me afirmado como índio Mura, conhecendo a fundo o que meu povo praticava e, é claro, aprendendo e, como aconteceu com todos os povos indígenas, aprendendo e ao mesmo tempo me divertindo.

⁶ O Curso de Magistério Mura Peara (iniciado em 1999 e concluído em 2003) foi coordenado pela SEDUC/AM em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Autazes e a Organização dos Professores Indígenas Mura. Vale ressaltar que o curso se deu no contexto do Programa Pira-Yawara – programa oficial da SEDUC/AM para formação de professores indígenas em nível médio – e que os(as) professores(as) Mura constituíram a primeira turma a concluir o referido curso.

Saul (1996) fala da abordagem da formação como um processo de desenvolvimento que ocorre durante toda a vida do ser humano. Daí a consideração da formação como tendo que ser necessariamente permanente. O professor Alderico, em suas memórias de escolarização, afirma: “*aprendi muitas coisas com a vida, a vida é uma faculdade para mim, ela reaprende, às vezes bate na gente, mas é apanhando que se aprende*”. Essas afirmações fogem ao academicismo e denotam a compreensão de que é possível aprender fora das quatro paredes da escola e para além dos conteúdos clássicos, embora não explicitem claramente a concepção de formação que as norteia.

Os percursos escolares, revelados através das histórias e dos desenhos, mostraram que o “*tornar-se professor(a) Mura*” tem múltiplas dimensões na medida em que vai acontecendo num processo amplo de aprendizado, de apropriação de culturas em espaços diferenciados, pois, segundo Fontana (2000), “... são as condições de produção em que nós vamos nos constituindo e o acesso diferenciado que temos a determinadas práticas sociais que acabam impingindo algumas marcas na singularidade que cada um de nós tem e é” (p. 14).

Seguindo esse entendimento da autora, é possível identificar nas histórias dos professores aqueles que apontam o movimento indígena como instância formadora, valorizando este, entre outros espaços, como um lugar que o constitui como um professor Mura singular. É o caso desse professor, quando diz:

Na verdade, eu não tinha vocação para o Magistério, descobri esse meu dom na prática e também quando me envolvi com o movimento indígena. Na verdade, sou o que sou pelo fato do envolvimento, por muito tempo, com lideranças de outros povos, ao mesmo tempo em que vi a necessidade da educação diferenciada para o nosso povo ... (José Mário - grifo nosso).

Na fala acima é possível fazer uma relação com a formação em serviço como uma marca característica na trajetória de professores(as) Mura. Isso parece assinalar que embora a maioria desses(as) professores(as), por circunstâncias diversas, ainda demonstre uma concepção de formação ligada à “tradição acadêmica”, alguns deles vêm perce-

bendo que a prática pedagógica deve constituir o ponto de partida do processo de formação, principalmente levando-se em conta o modelo de formação de professores que a realidade tem exigido.

Nos relatos, além de indicarem espaços de formação, os professores Mura apontam também a mãe como a figura que determina sua escolha pela profissão:

Desenhei a minha primeira escola, que foi a Gilberto Pinto, que fiquei muito feliz de ver a minha professora que era minha mãe, administrando em sala de aula, foi isso que me ajudou a escolher a minha profissão, que é de ser professora (Gercilene).

Quando pequena minha mãe falava que já tinha trabalhado como professora, e a minha vontade era de quando crescer estudar para ser professora (Alzenira).

O tornar-se professor também se revela nessas histórias, demarcando um modo peculiar de ser professor Mura – a escolha (indicação) profissional. Entre esses(as) professores(as), é significativo o número daqueles(as) que se tornaram professores(as) por indicação ou convite da comunidade ou de alguma liderança indígena, como demonstra o relato destas professoras:

Aos 19 anos fui escolhida pelas pessoas da minha aldeia para ensinar aos filhos deles, foi quando começou esta minha caminhada (Maria Rita).

... como na aldeia não tinha professora, o tuxaua fez uma reunião com o povo da aldeia e as pessoas confiaram no meu trabalho e me apoiaram para ser professora na aldeia e, até hoje, eu continuo trabalhando na aldeia (Elcy).

Em 1987, fui convidada pelo presidente da comunidade para dar aula e aceitei a proposta (Gracimare).

No mês de julho do ano 2003, fui escolhida pela comunidade para trabalhar como professora na aldeia Capivara ... (Vanilde).

Fontana (2000) pode ajudar-nos a olhar e compreender esse modo singular de tornar-se professor Mura, quando diz que nesse processo “Temos a ilusão da escolha e a ilusão do dom” (p.15). Não escolhemos ser professor; segundo essa autora, são as condições e o acesso diferenciado que cada um vai tendo às práticas que delinham uma identidade

de pessoa e nos constituem como professores(as). No caso dos Mura, ser escolhido, indicado ou convocado parece constituir-se nas oportunidades que cada um desses teve para tornar-se professor. No entender da autora, “Sempre haverá aqueles que dizem: nasci para isso. Não, ninguém nasce para isso ou para aquilo. A questão é: porque isso vai se tornando relevante na trajetória?” (p. 15).

Alguns desses professores Mura contam que, por diferentes motivos, recusaram várias vezes o convite ou a indicação para assumir a sala de aula.

... em 93 fui convidado a dar aula no Trincheira. De início não aceitei, pois não era o que eu queria, já em 94 resolvi aceitar e estou até hoje como professor. A partir daí entrei no curso de formação e hoje sou professor formado, posso dizer assim, e isso é um privilégio (Mariomar)

... ex-tuxaua da aldeia Paracuúba, (...) convidou-me para ser professora na aldeia. Eu recusei várias vezes, por achar que não tinha capacidade. Em 97, aceitei o convite. Em 98, quando foi dado o primeiro passo para o curso de Formação, fui representando a aldeia (...). (...) gosto de dar aula agora, amo minha profissão e nunca pretendo deixar de ser professora ... (Rosa).

Recusaram um primeiro convite, indicação ou convocação, mas em outros momentos da vida resolveram aceitar e hoje afirmam: “nunca pretendo deixar de ser professora”, “isso é um privilégio”. Por que razão ser professor(a) foi se tornando relevante ou necessário na vida desses índios Mura? Será que são estes alguns dos motivos?

... fui chamada para ser professora na aldeia, por motivo de haver muitos alunos e só um professor. Fiz um curso de capacitação em 96 e, depois que terminou a capacitação, passei a trabalhar na aldeia Murutinga (Amélia).

Quando foi para ser professor, foi uma decisão na minha vida, porque não sabia se tinha vocação para ser professor. Trabalhar e lidar com crianças requer muita paciência e sensibilidade. Mas, na realidade, ser professor é como se fosse um carpinteiro ou um pedreiro, é aí que você descobre a realidade que é formar um cidadão crítico (Francisco).

Já no ano de 1999, foi-me dada uma oportunidade de ser professor indígena Mura e, até hoje, estou nesta luta pelo povo Mura. Apesar de antes

não suportar aula, com o tempo fui me aprimorando e passei a gostar do que estou fazendo, por isso estou durante cinco anos no magistério indígena (Jerson).

Aceitaram pelo compromisso com a causa, “educar os parentes”. Assumir uma turma de crianças mesmo sabendo que “requer muita paciência e sensibilidade”. Assumir, porque sabe que precisa trabalhar “como se fosse um carpinteiro ou um pedreiro” com o propósito de “formar um cidadão crítico”. Essas são algumas das razões com que esses(as) Mura justificam terem-se tornado professores(as) e fazer da profissão um caminho de luta pela causa que abraçam e defendem.

Para Fontana (2000, p. 15), não é por dom nem por escolha que nos tornamos professores(as): “... isso é ilusório, pois não se trata de uma escolha, e sim da prioridade que se dá a práticas e sentidos (uns em relação aos outros) ao longo da trajetória pessoal, dos entrelaçamentos das relações sociais e daquilo a que se tem acesso. Enfim, esse sentimento de dom ou de escolha é resultante dos aprendizados.”

O que aprendemos com essas histórias de vida e formação

Nossas histórias de professores e professoras revelam os condicionantes de ordem social-cultural a influenciar nossas escolhas, toda uma situação existencial a que fomos e estamos expostos, múltiplas determinações a comandar o jogo das “portas” que nos foram/são abertas, das que nos foram/são fechadas, das oportunidades que estão ao nosso alcance e das que parecem exceder aos nossos esforços. Longe estamos, porém, de encarar a história com determinismo, mas, de acordo com Freire (1997), sempre como possibilidade. Aliás, nossa experiência de trabalho com o povo Mura, especialmente com os professores e as professoras, tem nos ensinado, a cada encontro, a força do coletivo, a importância de um controle social levado a sério, a clareza política sobre o que querem e sobre o que não querem, a não capitulação diante das dificuldades, o compromisso social que os ajuda a “administrar” as diferenças entre eles e também em relação aos outros (indígenas e não-

indígenas, nos quais nos incluímos), a crença, e mais do que isso, a vivência de uma educação escolar que só tem sentido se tomada como experiência de emancipação.

Trabalhar com os professores e professoras Mura, num contínuo processo de formação e autoformação, entrelaçando sonhos, histórias, reflexões e expectativas, tem sido uma experiência que já se constitui um diferencial em nossas vidas, como professoras e pesquisadoras. Conhecer um pouco de suas experiências passadas, ressignificando-as a cada relato, compartilhar com eles e elas alguns desafios do presente e seus projetos de futuro tem

nos permitido redimensionar nossas práticas de pesquisa, construindo-nos no diálogo, não só de idéias, mas na tentativa de mútua apreensão de nossos valores sócio-culturais.

Assim, no convívio, na partilha, nas lutas, nas alegrias, nos momentos de desânimo, vamos nos tornando professores e professoras: com nossas imperfeições humanas, mas com uma vontade e um esforço enorme de acertar. Nunca estaremos prontos, mas sempre abertos a novos sentidos, a novas aprendizagens, aprofundando as interlocuções já construídas e abrindo-nos a novas interlocuções.

REFERÊNCIAS

- AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Mapeamento antropológico. **Relatório interno**. Manaus: SEDUC, 1998.
- AMOROSO, Marta Rosa. Corsários no caminho fluvial: os mura do rio madeira. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Fapesp/Cia das Letras, 1992. p.297-310.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FONTANA, Roseli Cação. Descobrimo o gosto de ser professora. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 6, n. 35, set/out. 2000.
- KRAMER, Sonia. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.7, p.19-41, jan./abr., 1998.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga de Moraes Von (Org.). **Experimentos com histórias de vida**: Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43.
- RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. Petrópolis: Vozes, 1979.
- SANTOS, Francisco Jorge dos. **Além da conquista**: guerras e rebeliões indígenas na Amazônia pombalina. Manaus: Edua, 1999.
- SAUL, Ana Maria. Uma nova lógica para a formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **Formação do educador**. São Paulo: Editora da UNESP, 1996. v.1, p. 115-125.

*Recebido em 30.09.07
Aprovado em 13.12.07*

ARTE, IDENTIDADE E INVENÇÃO: educadoras e educandos por entre auto-retratos e espelhos

Eliane Aparecida Bacocina *

Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo **

RESUMO

O presente artigo¹ traz parte de uma pesquisa pensada do ponto de vista da invenção, enquanto produtora das formas de consciência humana, a partir da perspectiva da experiência proposta por Larrosa (2002), como possibilidade de novos modos de existência. O objetivo é trazer uma contribuição para o processo de formação educativa dos sujeitos envolvidos e apontar caminhos para uma maior compreensão dos processos de sua leitura de mundo e da forma como constroem suas identidades. A pesquisa envolveu três educadoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos, convidadas a falar, representar e escrever sobre a própria experiência, a partir da leitura de imagens (pinturas), possibilitando um rico espaço de interlocução. Os encontros propostos tiveram como temas: identidade, formação, sentimentos e trabalho/prática do educador. No primeiro encontro, cujo tema foi identidade, foram oferecidos, para leitura, auto-retratos de pintores. Após alguns momentos de observação das imagens, foi acrescentado, ao material de leitura, um espelho. Na proposta de que cada participante criasse seu próprio auto-retrato, muito foi revelado sobre suas formas de lerem o mundo e a si mesmas, como sujeitos e como educadoras.

Palavras-chave: Arte – Identidade – Formação de educadores

ABSTRACT

ART, IDENTITY AND INVENTION: educators and students among self-portraits and mirrors

This paper presents part of a research about invention as a producer of different forms of human conscience. It was based on the perspective from Larrosa's experience (2002), as a possibility of new forms of existence. It aim is to bring a positive

* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, UNESP - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. Orientadora pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Cordeirópolis/SP. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas: Linguagens, Experiência e Formação. Endereço para correspondência: Rua Visconde do Rio Branco, n. 657, Centro – 13490-000 Cordeirópolis/SP. E-mail: eliatbc@uol.com.br

** Doutora em Educação, na área de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte. Professora na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Linguagens, Experiência, Formação – Linha de Pesquisa: Linguagens: Práticas Culturais e Formação. Endereço para correspondência: Avenida 24-A, n. 1515, Bela Vista – 13506-900 Rio Claro/SP. E-mail: mrosamc@rc.unesp.br

¹ Este artigo traz uma visão ampliada do trabalho *Arte, identidade e invenção: o auto-retrato na formação de educadores*, apresentado no II CIPA – Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica, realizado na UNEB – Salvador/BA, em setembro de 2006.

contribution to the education process of the involved subjects and to achieve a better understanding of the processes by which educators conceive the world and the way they build up their identities. The research involved three educators who work with youngster and adult education, invited to talk, represent and write about their own experience after observing images (paintings), allowing a rich space of interlocution. The topics proposed for the meetings were: teachers' identity, education, feelings, and work/practice. In the first meeting, which focused on identity, painters' self-portraits were first offered to the teachers. Then, after some time observing the images, a mirror was added to the lecture material, so that the participants could create their own self-portraits. With this proposal in mind, a lot was revealed about the way they conceive their world and themselves, as subjects and educators.

Keywords: Art – Identity – Teacher education

O eu que importa é aquele que há sempre além daquele que se toma habitualmente por sujeito: não está por descobrir, mas por inventar; não por realizar, mas por conquistar; não por explorar, mas por criar da mesma maneira que um artista quando cria uma obra. Para chegar a ser o que se é, tem que ser artista de si mesmo. (LARROSA, 2002b, p. 76).

No auto-retrato que me faço,
- traço a traço -
Às vezes me pinto nuvem,
Às vezes me pinto árvore...

Às vezes me pinto coisas
De que nem há mais lembrança.
Ou coisas que não existem
Mas que um dia existirão.

E desta lida em que busco
- pouco a pouco -
minha eterna semelhança,

No final, que restará?
Um desenho de criança...
Corrigido por um louco!

Mário Quintana, nesse poema denominado *Auto-retrato*, representa-se pintando a si mesmo. Esse representar-se é uma forma de colocar-se no mundo, e também um inventar-se. Nesse processo de invenção, o poeta pinta a si mesmo, algumas vezes como nuvem, outras, como árvore. O que pode representar cada uma? Na leitura dos educandos, a árvore representa a segurança, a realidade, o “pé no chão”. A nuvem, as incertezas, as dúvidas, a possibilidade, o sonho... A vida é um misto de nuvens, árvores e tantos paradoxos, e todo ser humano é marcado por suas certezas e dúvidas, seguranças e possibilidades.

Auto-retratar-se significa, de certa forma, representar-se, colocar-se no papel, na tela, no mundo, enquanto sujeito. No caso dos pintores, sujeitos artistas, que fazem da pintura sua forma de vida, no caso dos educandos, sujeitos em busca do saber, e no caso das professoras, sujeitos que estabelecem com ele, o saber, uma relação intensa.

Nos traços de um auto-retrato, podem estar indícios da forma como o ser humano, enquanto sujeito, “interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade” (CHARLOT, 1985, p. 33).

O presente artigo tem como objetivo relatar uma pesquisa que se constituiu por caminhos que foram se traçando, tal como as pinceladas que um pintor delinea num quadro: a partir de experiências que vão sendo vividas e, aos poucos, tomando forma. A experiência inicial se deu numa sala de aula de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos, na qual se encontravam sujeitos que vivenciavam a aprendizagem formal da leitura e da escrita, mas traziam à tona, nos diálogos com a educadora / pesquisadora, relatos de situações que demonstravam suas ricas leituras de mundo. A arte foi o elemento mediador entre essas leituras, em forma de imagens (reproduções de pinturas), músicas e poesias. Essa pesquisa constituiu uma Monografia de Conclusão num curso de Especialização em Alfabetização e continuou no Mestrado em Educação², na mesma universidade.

A dissertação proveniente dessa pesquisa consistiu em, a partir do material produzido pelos alunos adultos na pesquisa anterior, propor um espaço de interlocução com três educadoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Foram promovidos oito encontros, nos quais elas foram convidadas a falar, representar e escrever sobre a própria experiência, a partir da leitura de imagens (pinturas). Os encontros propostos tiveram como temas: identidade, formação, sentimentos e trabalho/prática do educador. A proposta de ler imagens em pintura fundamenta-se em autores que formularam questões epistemológicas e realizaram estudos em que a arte tem papel constitutivo na elaboração de conhecimento (VIGOTSKY; OSTROWER), e em autores que estudam a relação entre textos e imagens enquanto portadores de leituras significativas (MARIN; FOUCAULT).

Nos primeiros encontros elas foram convidadas a, assim como ocorreu aos educandos, falarem sobre suas leituras, experiências e saberes, norteando-se pela leitura de imagens artísticas. Nos encontros subsequentes, o material de leitura foi formado pelas produções dos educandos e de suas falas transcritas que, juntamente com as falas das próprias educadoras, as instigaram a olhar para os saberes singulares trazidos por cada um deles e para as próprias experiências de formação. Neste artigo, nos deteremos ao primeiro tema, identidade, que foi despertado, num primeiro momento, pela

leitura de auto-retratos de pintores.

Após alguns momentos de observação das imagens, foi acrescentado ao material de leitura um espelho. Após essas diferentes e instigantes leituras, tanto os educandos como as educadoras foram convidados a, assim como Quintana e tantos outros artistas, a criar seus auto-retratos, em forma de desenhos. Nesse momento de leitura e de criação acredita-se que algo tenha sido revelado a respeito das formas como esses sujeitos foram se constituindo pelos caminhos que percorreram em suas vidas, e que os levou a se apresentarem de determinada forma. Mas o que vem a ser auto-retratar-se? Como afirma Larrosa:

La formación de la autoconciencia ha sido considerada, a veces, como el logro de la autoapropiación, como el logro de la identidad del sujeto consigo mismo. En una perspectiva narrativa, eso sería algo así como el logro de una autointerpretación en la que el sujeto se reconociera plenamente en su historia. (LARROSA, 1996, p. 480).

Assim pensaram muitos pintores que dedicaram grande parte de suas vidas a criar auto-retratos. Um bom exemplo deles é Rembrandt, um dos maiores auto-retratistas da história da pintura.

Rembrandt chegou inclusive a pintar vários auto-retratos – como se alguém comprasse o retrato de outro homem – e os retratos dos rabinos da rua onde morava – como se alguém comprasse o retrato de um judeu. No entanto, de tempos em tempos, Rembrandt sentava-se diante do espelho e – num exercício de estilo e investigação – retratava-se, procurando nos olhos e na boca o sinal do tempo, da paixão, da vida. Em seu próprio rosto, ele retratava principalmente a passagem do tempo e das dificuldades do dia-a-dia. (GÊNIOS da Pintura, 1969).

Dessa forma, um dos maiores companheiros de Rembrandt era um espelho. O que o espelho mostra? Será que nele se reflete o real? Quantos, ao olharem para o espelho, vêem conceitos pré-definidos, que marcaram suas vidas?

Na pesquisa, a apresentação do espelho foi um momento marcante. Para os educandos, o apresentamos em uma caixinha, que deveria ser pas-

² A pesquisa em questão foi financiada pela CAPES/PROAP, de setembro/2005 a agosto/2006, e pela FAPESP (proc. 05/53657-0), de setembro/2006 a abril/2007.

sada de mão em mão, após dizer a eles que ali estava a coisa mais importante de suas vidas. Para as educadoras, ele surge de forma inesperada entre as imagens, após alguns momentos de leitura, e as surpreende, pois convida cada uma a entrar nas telas contempladas, tornando-se uma delas.

Algumas das professoras vêem o espelho como o real: “*Eu me vejo... Olho e me vejo. Vejo como eu sou.*” (Letícia³, professora, 20/05/2006). “*É, eu também, como eu sou.*” (Milena, professora, 20/05/2006)

Porém, esse “como eu sou” não é estático, mas nele há um movimento:

O nosso semblante... às vezes pode mudar, não é? Que não fica assim, como se fosse uma pintura, que focaliza só aquele momento. No caso, quando nós vemos a nossa imagem, são refletidos vários gestos, como a pessoa muda, quando ela está falando, quando ela está escutando. A gente consegue ver a comunicação através do rosto. (Milena, professora, 20/05/2006)

Esse mostra de um jeito só. Agora no espelho você pode virar, você pode sorrir, você pode chorar, ele vai estar refletindo. (Letícia, professora, 20/05/2006).

Bem, uma pessoa que já sofreu bastante, que sonha bastante, que não pode parar, que tá muito bem consigo nesse momento, tem muitas realizações, muito sonho ainda... uma certa segurança nesse momento, reflexão. (Marina, professora, 21/05/2006).

“Nesse momento”, diz Marina, ela se vê de determinada forma. E ontem, como terá sido? E amanhã, como será? Rembrandt também retratava-se em cada fase de uma forma diferente. Quando jovem, em situação social privilegiada, pinta *Auto-retrato Juvenil* (1633/34) e *Auto-retrato com vestimenta oriental* (1631), este último no qual coloca na obra, inclusive, um cachorro, simbolizando a nobreza. Ao final de sua vida, em *Auto-retrato com dois círculos* (1665/69), é possível observar, pela própria vestimenta ali retratada, uma realidade muito diferente: um artista não valorizado durante a vida, que, após a falência de seus empreendimentos, perde também a companheira e o filho, vivendo seus últimos anos de vida em condições de total pobreza. “Morre em 4 de outubro de 1669, aos 63 anos. No cavalete deixou seu

último quadro, que não conseguiu terminar. Mostrava seu quarto: uma cama simples, uma cadeira quebrada, um espelho sem moldura, uma mesa rústica, onde o único alimento é uma sopa de cebolas.” (GÊNIOS da Pintura, 1969).

Do espelho da nobreza para o espelho sem moldura... Os espelhos de Rembrandt refletem imagens muito diferentes a cada auto-retrato realizado por ele. E o espelho que Aline vê na caixa que passa por suas mãos? O que ele mostra? “*Nossa! Aqui tem um bicho muito feio!*” (Aline, educanda, 19/08/2003). É o mesmo que passa pelas mãos de Marineide, a atribuir grande importância a si mesma? “*É verdade! É importante mesmo!*” (Marineide, educanda, 19/08/2003). E as diferentes reações, os olhares tímidos dos educandos, o silêncio ao observar o objeto, o susto e as expressões de surpresa das professoras ao verem, entre as imagens dos pintores, sua própria imagem refletida num espelho... o que podem revelar? Será que o espelho mostra uma imagem semelhante a todos os que o contemplam?

Para onde olha cada sujeito ao olhar para o espelho? É possível olhar para si mesmo, concordando com o que se vê, ou se abrir para uma nova imagem, que antes ali não existia, mas que pode vir a existir. É possível concordar com o que se vê, aprovando, ou discordar, acomodando-se à imagem, ou ainda, lutar, constatando a necessidade de inventar algo melhor.

É possível, portanto, refletir sobre os vários sentidos que tal palavra pode possuir. Será por acaso que as palavras *espelhar* e *refletir* significam algo semelhante? Segundo o dicionário que tenho próximo, no computador em que escrevo, encontro os significados:

Espelhar: Tornar liso, polido, cristalino como um espelho. 2. Refletir como um espelho. 3. Ver-se ao espelho; **refletir-se**. 4. Rever-se em alguma coisa. 5. Tornar-se patente; mostrar-se.

Refletir: Fazer retroceder (um corpo elástico), desviando da direção anterior. 2. **Espelhar(-se)**, representar(-se), retratar(-se). 3. Expressar, revelar, traduzir. 4. Repetir, ecoar. [...] 8. Tr. dir. Considerar,

³ Os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa aparecem em forma de nomes fictícios. Procedeu-se a uma codificação e, em seguida, nomes foram inventados.

pensar, ponderar. 9. Tr. ind. e intr. Pensar com madureza; reflexionar, raciocinar.”

Refletir... espelhar... verbos com significados semelhantes. Espelhar-se ou refletir-se não é algo que nasce com cada um de nós, mas sim que construímos a partir das experiências (positivas ou negativas) que vivenciamos. Para Larrosa:

Mi identidad, quién soy, no es algo que progresivamente encuentro o descubro o aprendo a describir mejor, sino que es más bien algo que fabrico, que invento, y que construyo en el interior de los recursos semióticos de que dispongo, del diccionario y las formas de composición que obtengo de las historias que oigo y que leo, de la gramática, en suma, que aprendo y modifico en esa gigantesca y polifónica conversación de narrativas que es la vida. Y, como también hemos visto, esa conversación incluye a las personas que me conciernen y cuyas historias me conciernen. (LARROSA, 1996, p. 477).

Muito próxima é a visão de Bauman (2005), que descreve um dilema que vivenciou num momento de sua trajetória, no qual, após ter nascido na Polônia e estabilizado sua vida profissional na Grã-Bretanha, teve de escolher um hino para ser tocado em uma cerimônia no momento de receber um título. Decisão que implicava, ao mesmo tempo, em um “excluir-se” e um “incluir-se” em uma determinada nacionalidade e, dessa forma, em uma determinada identidade. Situação parecida deve ter vivido Chagall, pintor nascido na Rússia, que se muda aos 23 anos para Paris, cidade que adota como uma “segunda terra natal”. Em seu *Auto-retrato com sete dedos* (1911-12), esse paradoxo parece tomar forma, pois nele aparecem algumas de suas obras anteriores, dentre elas, uma que se chama *Paris pela Janela*, na qual a cidade é retratada de forma bastante respeitosa, e outro, no qual é tecida uma crítica à Rússia. O próprio nome da obra pode apontar seu significado para o pintor: *À Rússia, aos Anos e aos Outros*.

Diante de tais exemplos, torna-se impossível aceitar a existência de uma identidade única, acabada, constituída, na qual temos que nos reconhecer e aceitar eternamente. Como afirma Bauman:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante

negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade” (...) a “identidade” só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, “um objetivo”; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta. (BAUMAN, 2005, p. 17, 21-22).

Tendo em vista tal visão, como devo apresentar as personagens que retrato neste quadro? Deixo então, nesta análise, que cada um se apresente de acordo com a visão que tinha no momento em que foi solicitada sua autodescrição. Como eles se auto-retratariam hoje?

Durante ou após o contato com o ato de desenhar, na atividade proposta para a auto-apresentação, alguns se limitam a descrever a si mesmos fisicamente:

Eu sou Wilson. Meu olho é azul.

Eu tenho vinte e sete anos. O cabelo é castanho.

Eu sou moreno.

Tenho um metro e setenta e cinco.

Olá professora Eliane. (Wilson, educando, 19/08/2003)

Eu sou Leonardo e tenho olhos pretos e cabelos pretos.

Tenho 15 anos. (Leonardo, educando, 19/08/2003)

Meu cabelo é castanho.

Alto. Tenho 1,75 m.

Eu sou Manoel.

Eu sou de 1948. 55 anos. (seu Manoel, educando, 19/08/2003)

Eu sou Adriano S. R. (Adriano, educando, 19/08/2003)

Como eu estou de cabelo preso, eu fiz só um pouco de cabelo aqui, as minhas sobrancelhas, os meus olhos grandes, Agora o nariz, eu não sei desenhar, então eu fiz mais ou menos, a boca, e o meu rosto, assim redondo. (Letícia, professora, 20/05/2006)

Tenho cabelo castanho-claro.

Tenho olhos castanhos. (Marineide, educanda, 19/08/2003)

Vou aproveitar, me fazer um pouco mais magra... Ah! Acho que eu sou assim... (Marina, professora, 20/05/2006)

Eu sou morena. Eu gosto de passear. Eu tenho os olhos pretos, eu tenho cabelo preto. Eu tenho 27 anos. (Luciana, educanda, 19/08/2003)

Marcelo. 15 anos. Cabelo castanho. Olho azul. Alto. (Marcelo, educando, 19/08/2003)

Eu sou Joaquim. Cabelo preto. (Joaquim, educando, 19/08/2003)

Cabelo castanho. 22 anos. Alta. Olhos castanhos. Cabelos longos. (Giselda, educanda, 19/08/2003)

Outros revelam, na escrita ou na fala, características mais subjetivas, aqui destacadas:

Eu tenho cabelo castanho. Eu sou importante. Eu tenho olhos pretos. (Vanderlei, educando, 19/08/2003)

Eu sou morena. Os meus olhos brilham. Eu sou importante para Deus. (Aline, educanda, 19/08/2003)

Bom, é gostoso se retratar, não é? Já peguei, já fiz o cabelo primeiro, a moldura, faz a moldura pra depois fazer a pintura. Então fiz o cabelo, já olhei assim, quis colocar a blusa, como que era o decote, o olho pequeno, a sobancelha pequena, a boca eu coloquei assim nem sorrindo, nem séria, eu sou meio termo. Aí eu quis colocar um fundo. (Milena, professora, 20/05/2006)

Cabelo preto. Olho castanho. Altura 1,85. Peso 68 K. Bonito. Eu sou João F. O. (João, educando, 19/08/2003)

Eu sou alto. Meus olhos são pretos. Eu sou feliz. (Carlos, educando, 19/08/2003)

Num auto-retrato como educadora, eu acho que eu focaria mais os alunos, como são os alunos, como

eles se portam dentro da sala de aula, os trabalhos feitos por eles. Acho que eu ia focar mais eles do que eu. (Letícia, professora, 20/05/2006).

“E os alunos, se a gente fosse imaginar os nossos alunos fazendo um auto-retrato, como seria o auto-retrato deles?” Com essa pergunta, intencionamos levar as educadoras a imaginarem os próprios alunos realizando a mesma atividade que elas. Nesse momento, elas pressupõem para os alunos algumas dificuldades, no que se refere ao ato de desenhar e também no que se refere ao desenho que fariam:

Eu acho que no começo eles iam ter uma barreira, porque até mesmo quando nós vamos aplicar arte, na EJA, eles ficam assim: “Ah! Professora, eu não sei desenhar, não sei pintar!” (Milena, professora, 20/05/2006).

Quando você parte pra uma atividade que eles não praticam muito, eles ficam meio constrangidos, meio travados, mas depois conforme você vai praticando, eles acabam gostando e acabam pedindo mais. (Letícia, professora, 20/05/2006).

Olha, eu acho que ele se desenharia, assim, com a boca fechada e com um ouvido. Parece que eles vão lá pra ouvir muito e falar muito pouco. Essa é a marca do aluno da EJA, eles chegam muito calados. (...) Tem hora que eu penso que eles nem sabem falar, e depois de uns três meses é que eu percebo que eles começam a falar. (Marina, professora, 21/05/2006).

Realmente, existem resistências e dificuldades... Será que apenas por parte dos alunos?

Não sei desenhar! (Marineide, educanda, 19/08/2003)

Pra criar esse retrato eu senti um pouco de dificuldade. Tentei descrever como eu sou, mas acho que não consegui muito. Mas é gostoso fazer, tentar criar, mas como não se tem o dom fica um pouco difícil... (Letícia, professora, 20/05/2006).

Ah! Eu sou tão boa nisso. Se eu tiver que desenhar e pintar...Me pegou de surpresa. (Marina, professora, 20/05/2006).

Tem aqui, tinta, pincel... (pesquisadora⁴)

Já faz muito tempo que eu não uso... (...) Gostoso...Não imaginava que eu ia fazer isso hoje, viu? Achei que

⁴ A profa. Eliane, uma das autoras deste artigo.

eu ia ler, fazer qualquer coisa, menos desenhar... (Marina, professora, 21/05/2006)

Vou desenhar um burro. (Rogério, educando, 19/08/2003)

Eu não sei ler nada do que ta aqui. (Giselda, educanda, 18/08/2003)

Será que às vezes nós também não nos sentimos assim, no fundo do quadro? (pesquisadora, 26/08/2003)

Eu me vejo assim. (Aline, educanda, em momento de leitura da obra de Dégas, Retrato de Giovanina Bellelli, 26/08/2003)

Meu nome é feio. (Aline, educanda, 27/08/2003).

Nós dissemos que no começo eles iam ter uma barreira. Que eles chegam calados, que eles não querem se colocar. Mas também eu não começo com arte. Pode ser que eles já comecem falando mesmo desse jeito. (Marina, professora, 01/07/2006)

Mas agora os nossos alunos também falam até demais. (Milena, professora, 01/07/2006)

Já se transformaram. (Marina, professora, 01/07/2006)

Que eles iam ter dificuldade pra desenhar. E alguns tiveram mesmo dificuldade pra desenhar. (pesquisadora)

Ah! Mas eu posso fazer uma outra obra que eu vou ter dificuldade pra desenhar. (Marina, professora, 01/07/2006)

O moço também falou que é a primeira vez que ele ia desenhar. E eu também: Faz tanto tempo que eu não uso. Nossa! Giz de cera acho que fazia uns seis anos... Ainda bem que eu não falei que eu sou péssima em desenho, eu falei que eu sou tão boa nisso... (Marina, professora, 01/07/2006)

Acho que é a mesma coisa pra eles e pra nós. (Marina, professora, 01/07/2006)

De onde vêm tais resistências?

... mas eles chegam muito calados. (Marina, professora, 21/05/2006).

E por que será que eles vêm assim? (pesquisadora, 21/05/2006)

Eu acho que eles têm vergonha de se colocar, ou então eles pensam que não sabem. (Marina, professora, 21/05/2006).

Professora, você acredita que é a primeira vez na minha vida que eu faço um desenho? (Aline, educanda, 19/08/2003)

Larrosa também arrisca uma explicação para esse tipo de dificuldade:

En ese contexto, si el mismo es el resultado de fabricación narrativa, es decir, de un conjunto de operaciones en el discurso y con el discurso, esa fabricación no se hace sin violencia.

La historia de las formas en que los seres humanos han construido narrativamente sus vidas es también la historia de los procedimientos de poder que hacen a los seres humanos contar sus vidas de determinada forma, en determinados contextos y para determinadas finalidades. La historia de las prácticas discursivas de la autonarración es también una historia social y una historia política. (LARROSA, 1996, p. 478).

Porém, existe também o reconhecimento da necessidade de uma autovalorização:

Temos que valorizar o nosso nome, ele é muito importante. (Luciana, educanda, 27/08/2003)

Tá vendo, você não pode falar que seu nome é feio. Ele faz parte de você. (Raimunda, educanda, 27/08/2003)

É, eu tenho que aprender a gostar dele. (Aline, educanda, 27/08/2003)

E no começo eles eram, assim, muito fechados, bastava ali, só o lugarzinho, e agora não. (Milena, professora, 20/05/2006)

Mas não pode, a gente tem que se gostar... (Joaquim, educando, 26/08/2003)

Porque se a gente não gostar da gente mesmo, ninguém mais pode gostar. (Leonardo, educando, 26/08/2003)

É verdade, a gente tem que se valorizar. (Luciana, educanda, 26/08/2003)

Eu penso que eles iam desenhar, e eu vejo que uma parte importante do trabalho com a EJA é manter o diálogo dentro da sala de aula, e nem eles acreditam que estão falando tanto depois de um tempo convivendo dentro da sala, fazendo uma brincadeira. (Marina, professora, 21/05/2006).

Por que ele desenhou ela assim, sem rosto? (Giselda, educanda, 26/08/2003)

É estranho... A moça da frente aparece bonita, tem os olhos, a boca, o nariz, por isso ela é admirada. A de

trás ficou mais humilhada porque ele pintou ela como se fosse um objeto. (Luciana, educanda, 26/08/2003)

Como será que ela se sentiu ao se ver pintada assim, sem rosto? (Wilson, educando, 26/08/2003)

Acho que a moça do meio do quadro tinha nome... era rica, importante... e ela não. (seu Manoel, educando, 26/08/2003)

Olha, só o nome dela aparece no quadro... (Joaquim, educando, 26/08/2003)

Por que ele não colocou o nome das duas? (Giselda, educanda, 26/08/2003)

E se nos aventurarmos a ler o que desenham e dizem de si mesmos, descobriremos surpreendentes modos de ser que se atribuem:

Fiz um cavalo, porque sou esperto, e um pato, porque gosto de nadar. (Wilson, educando, 19/08/2003)

Eu acho que eles iam se desenhar a maioria ali, contentes, felizes, porque eles estão, eles demonstram a todo momento. Eles chegam, mesmo cansados eles vêm, mesmo que cheguem um pouquinho atrasados às vezes, eles chegam e eles falam. Antes eles eram mais fechados, mas agora eles falam. "Ah! Professora, hoje eu estou tão feliz, hoje eu consegui escrever uma carta, eu consegui anotar um recado". (Milena, professora, 20/05/2006)

Desenhei uma nuvem, porque sou sonhadora. (Luciana, educanda, 19/08/2003)

Abelha, porque meu pensamento está sempre voando. (Joaquim, educando, 19/08/2003)

... se eu me desenhar como educadora, eu vou me desenhar sentada ao lado de alguém, e conversando com alguém mesmo. Não seria nada como ensinar através de códigos, nada disso. Acho que é através da comunicação mesmo que a gente está aprendendo, e eu me vejo aprendendo diariamente, e não é na situação de sala de aula e professor-aluno. É assim, em contato com as pessoas mesmo. Acho que eu ia desenhar como educadora sentada aqui conversando. (Marina, professora, 21/05/2006).

Eu pareço o passarinho porque é lindo. (Vanderlei, educando, 19/08/2003)

Coloquei os alunos muito felizes, muito satisfeitos de estarem ali na sala de aula, classe cheia, todo

mundo bem contente de estar ali. (...) Às vezes a gente faz uma avaliação, pra eles, tirar uma nota boa é uma vitória. Eles ficam muito felizes de olhar aquela prova e ver que eles conseguiram, que eles entenderam. É uma felicidade muito grande que eles passam. (Letícia, professora, 20/05/2006).

Desenhei a uva, porque sou uma pessoa muito boa. (Carmelinda, educanda, 19/08/2003)

Eu acho que eu tenho bastante facilidade pra me comunicar. E eu penso que as pessoas sentem muita segurança na relação comigo, e abertos pra aprendizagem. (...) Eu sinto, mas acho que é muito mais pelo que os meus alunos falam, pelo que as professoras falam, que eu tenho muita segurança nas coisas que eu faço. (Marina, professora, 21/05/2006).

Fiz uma vassoura, gosto de tudo limpinho, e uma onça, porque sou brava. (Marineide, educanda, 19/08/2003)

Agora eles são muito comunicativos assim, entre eles, então eles se uniram. Agora eles fazem trabalho juntos, e eles se uniram a mim. E juntos, eu coloquei que nós estamos subindo um degrauzinho por vez. E mesmo sendo à noite, que pra eles é cansativo, eles trabalham o dia todo, eles chegam assim como se tivesse brilhando o dia. E eu coloquei que eu estou muito feliz e eles também. (Milena, professora, 20/05/2006).

Descobriremos também o que gostam de ser e coisas que gostam de fazer:

Desenhei eu e a minha família na praia, porque amo muito minha família e adoro praia. (Aline, educanda, 19/08/2003)

Eu leio muito, estudo muito, adoro aprender. A coisa que eu mais gosto na vida é aprender e acho que a gente está aprendendo a todo momento. (...) E acho que dentro da Educação é o lugar mais fácil pra você estar se atualizando e aprendendo todo dia. (Marina, professora, 21/05/2006).

Fiz um pássaro, porque gosto de ser livre, como o pássaro. (seu Manoel, educando, 19/08/2003)

Desenhei uma árvore. Parece comigo porque a natureza mexe comigo e eu gosto da natureza. (João, educando, 19/08/2003)

E não descobriremos apenas o que são, mas o que pretendem, o vir a ser:

Gostaria de voltar a ser criança, por isso eu desenhei um anjo, e uma arara, porque queria bater asas. (Raimunda, educanda, 19/08/2003)

A estrela representa a esperança, e eu nunca perco a esperança na vida. (Carlos, educando, 19/08/2003)

Desenhei um carro, porque meu sonho é comprar um carro. (Marcelo, educando, 19/08/2003)

Como educadora você percebe as coisas, você pensa que sabe as coisas, até entrar em contato com o outro. E não precisa necessariamente ser um aluno, pode ser um outro professor, pode ser um amigo ou alguém que você conhece naquele momento. (... Tenho certeza que faz a diferença você estar recebendo alguma informação de alguém por quem você primeiro sente uma grande amizade. (Marina, professora, 20/05/2006).

O mistério da multiplicidade das identidades existentes está em que, a cada auto-retrato, um sujeito único se descreve, se constrói e se inventa de muitas maneiras na autodescrição que cria. Larrosa, ao discorrer sobre a expressão “chegar a ser o que se é” de Nietzsche, aponta que “o que se é” não está (...) do lado da unidade, mas da multiplicidade ou, melhor, dessa unidade na multiplicidade, dessa singularidade múltipla que é a obra de arte.” (LARROSA, 2002b, p. 65-66). Para ele, ainda:

La pregunta por qué somos quizá se deje responder con un listado de atributos que podemos compartir, en parte, con otras personas. Pero una autodescripción, incluso hecha con atributos morales (decir que yo soy, por ejemplo, cobarde, tímido, amistoso), no construye una personalidad con entidad, con colorido. Y, además, ese tipo de atributo sólo tienen sentido en tanto que han sido abstraídos de mi conducta, de quién soy, o he sido, en algunos de los acontecimientos de mi vida. (...) Por eso, a la pregunta de quién somos sólo podemos responder contando una historia. Es al narrarnos a nosotros mismos en lo que nos pasa, al construir el carácter (el personaje) que somos, que nos construimos como individuos particulares, como un quién. (LARROSA, 1996;470).

E quantas histórias de si mesmos são contadas...

Meu pai tinha muita fé num santo com meu nome, então ele me deu esse nome, em homenagem a ele. (Leonardo, educando, 27/08/2003)

Quem escolheu o meu nome foi minha avó. Não sei por que, acho que ela gostava. (Marcelo, educando, 27/08/2003)

Meus pais me deram esse nome em homenagem a Nossa Senhora. (Marineide, educanda, 27/08/2003)

O meu também foi em homenagem a Nossa Senhora. Todas as minhas irmãs chamam Maria... (Carmelinda, educanda, 27/08/2003)

Minha mãe queria me colocar um nome tão feio! Ela ia me chamar de Salvani. Já pensou que feio! Porque no dia em que eu ia ser batizada, eu caí num poço. Meu pai conseguiu me salvar. Acho que foi um milagre de Nossa Senhora. Ainda bem que, na hora de registrar, meu pai mudou meu nome e colocou Maria na frente. (Aline, educanda, 27/08/2003)

Olha, professora! Que nome grande que tinha o meu pai. (Raimunda, educanda, 18/08/2003)

Professora, você acredita que o meu pai me registrou com 16 anos e eu ainda tinha 10? Então no meu registro eu tenho 6 anos a mais. (Raimunda, educanda, 18/08/2003)

E qual idade a senhora diz que tem? (pesquisadora)

A do documento, que é a que vale... Fazer o quê? – completando, em tom de brincadeira – É bom, assim a gente aposenta mais cedo. (Raimunda, educanda, 18/08/2003)

O exemplo de Raimunda, cujo documento não contém os dados reais de seu nascimento, pode levar a um questionamento sobre até que ponto um documento institucionalizado reflete o real. E até que ponto esse dado pode influenciar a vida de um indivíduo. No caso da aluna em questão, ela se sujeita a viver como uma pessoa seis anos mais velha, devido a uma falha de registro. Bourdieu, em seu artigo *A ilusão biográfica* (1996), coloca em questão a veracidade dos atestados de identidade existentes, exemplificando com o nome próprio e defende a “permanência para além da pluralidade dos mundos da identidade socialmente determinada pelo nome próprio” (BOURDIEU, 1996, p.187).

O nome próprio é o atestado visível da identidade do seu portador através dos tempos e dos espaços sociais, o fundamento da unidade de suas sucessivas manifestações e da possibilidade socialmente reconhecida de totalizar essas manifestações em registros oficiais, *curriculum vitae*, *cursos honorum*, ficha judicial, necrologia ou biografia, que constituem a vida na totalidade finita, pelo veredito

dado sobre um balanço provisório ou definitivo. (...) Eis porque o nome próprio não pode descrever propriedades nem veicular nenhuma informação sobre aquilo que nomeia: como o que ele designa não é senão uma rapsódia heterogênea e disparatada de propriedades biológicas e sociais em constante mutação, todas as descrições seriam válidas somente nos limites de um estágio ou de um espaço. Em outras palavras, ele só pode atestar a identidade da *personalidade*, como individualidade socialmente construída, à custa de uma formidável abstração. (BOURDIEU, 1996, p. 187).

Assim como o espelho, o documento muitas vezes engana. E, ao olhar para ele, quantas vezes um indivíduo pode se surpreender com o que encontra ali? Assim pensaram Luciana e Aline ao olhar para seu documento de identidade. Não se acomodaram ao que viram ali, mas demonstraram o interesse em realizar uma mudança.

Preciso fazer uma segunda via pra mudar essa foto. (Luciana, educanda, 18/08/2003)

Todos vocês assinaram o R.G.? (pesquisadora)

Eu não. (Aline, educanda, 18/08/2003)

Observamos o documento da aluna, no qual há o carimbo em vermelho: NÃO ALFABETIZADA.

Quero fazer outra via. Agora eu já sei assinar meu nome. (Aline, educanda, 18/08/2003)

Larrosa compara a experiência de olhar para si mesmo a uma viagem, que pode levar seus viajantes a reconhecerem a necessidade de se modificarem. Foi algo semelhante o que aconteceu a essas duas alunas a partir dessa experiência.

En la experiencia uno se encuentra a sí mismo. Y, a veces, uno se sorprende por lo que encuentra, no se reconoce. Y tiene que reconstruirse, que reinterpretarse, que rehacerse. Por eso, en los viajes en los que no todo está pre-visto, uno vuelve transformado. No sólo con una colección de fotos, o con las alforjas llenas, sino transformado. Y para transformarse, hace falta que nos pase algo y que lo que nos pasa nos pruebe, nos tumba, nos niegue. (LARROSA, 1996, p. 469-470).

Nesse momento, algo passou a Aline, provando-a de tal forma, que, ao final do semestre ela pôde contar emocionada como foi a experiência de fazer uma segunda via de seu documento:

Quando eu fiz o meu R.G. eu era analfabeta, eu não assinei. Lembra que quando a gente fez aquela lição com ele eu não tinha assinado? Faz um tempo eu perdi o meu R.G. e agora eu assinei. (Aline, educanda, 28/11/2003)

E como foi que você perdeu seu documento? (pesquisadora)

Acho que foi meio de propósito, porque doía ficar olhando aquele dedão no lugar da assinatura e aquele carimbo vermelho. Aí eu consegui fazer outro. O rapaz da delegacia até elogiou a minha assinatura. Quando eu falei pra ele que eu não tinha assinado o outro documento porque eu não sabia escrever, ele falou assim: “Nossa! Que assinatura bonita! Nem parece que você aprendeu assinar agora.” (Aline, educanda, 28/11/2003)

Quando Aline fala sobre o elogio recebido, é possível ver a importância do olhar do outro na forma de ver a si mesma. Essa fala é diferente das anteriormente ouvidas por ela em outros momentos, como ela mesma relata: “*Tem uma palavra que me dói muito que é ‘analfabeta’. O pessoal tirava sarro falando: ‘Oh! Sua analfabeta...’*” (Aline, educanda, 03/10/2003).

Aline parece ter vencido a dor que sentia a cada vez que lia aquele carimbo vermelho em seu documento. A palavra ali escrita ela conhecia bem, pois a sentia com sofrimento sobre si mesma. Em uma atividade final, em que foi proposto que cada um encontrasse uma forma de representar a vida, Aline traz o desenho da escola, e conta: “*... a escola mudou a minha vida*”. Pelo que se pode captar desses relatos, a aluna demonstra ter entrado na escola de uma forma e saído de outra. Como se tal experiência lhe tivesse possibilitado modificar-se, reconstruir-se, inventar-se.

Y para establecer algún tipo de continuidad entre el que salió uno y el que llegó otro es precisa una construcción narrativa. El que llegó otro es otro, entre otras cosas, porque sabe quién era antes y porque puede contar la historia de su propia transformación. Por eso, mi experiencia, narrativamente interpretada, construida en una trama, puede mantener algún tipo de identidad personal en el mismo dar cuenta de mis cambios, puede contar la diferencia como identidad, o la identidad como diferencia. (LARROSA, 1996, p. 469-470).

Assim, nesse momento, foi possível a cada educando se auto-retratar e se contar de outra forma, muito diferente da forma que usava para se descrever antes:

Eu já passei muita coisa ruim na minha vida porque não tinha estudo. Agora que eu estou aprendendo a ler, eu não vejo só as letras de outro jeito, eu vejo a minha vida também diferente. (Raimunda, educanda, 24/11/2003)

Ah, eu também vejo assim. Parece que antes eu era cego em muita coisa. Agora eu vejo muita coisa diferente. (Carlos, 24/11/2003)

Eu também. Agora eu me sinto menos humilhada. Posso enfrentar o mundo de cabeça erguida. (Aline, educanda, 24/11/2003)

Essas formas de contar-se a si mesmos representam vitórias, travadas nas duras batalhas de suas vidas. Segundo Larrosa, “para ‘chegar a ser o que se é’ há que combater o que já se é.” (2002b, p. 61). E as armas usadas nessas batalhas e combates são as palavras, que permitem romper horizontes e abrir possibilidades:

Sólo el combate de las palabras aún no dichas contra las palabras ya dichas permiten la ruptura del horizonte dado, permiten que el sujeto se invente de otro modo, que el yo sea otro. (...) La fidelidad a las palabras es mantener la contradicción, dejar llegar lo imprevisto y lo extraño, lo que viene de afuera, lo que desestabiliza y pone en cuestión el sentido establecido de lo que se es. La fidelidad a las palabras es no dejar que las palabras se solidifiquen y nos solidifiquen, es mantener abierto el espacio líquido de la metamorfosis. La fidelidad a las palabras es reaprender continuamente a leer y a escribir (a escuchar y a hablar). Sólo así se puede escapar, siquiera provisionalmente, a la captura que funciona obligándonos a aprender y a escribirnos de un modo fijo, con un patrón estable. Sólo así se puede escapar, aunque sea por un momento, a los textos que nos modelan, al peligro de las palabras que, aunque sean verdaderas, se convierten en falsas una vez que nos contentamos con ellas. Sólo así se encontrará una identidad narrativa, abierta y desestabilizadora. (LARROSA, 1996, p. 481-482).

Ao pensar os saberes e modos de existência dos educandos e educadoras em EJA, o que falar quando o tema é identidade? Não dá para falar em uma identidade única, solidificada, mas em identidades múltiplas, identidades que se constroem e se

inventam continuamente... identidades ou modos de identificarem-se a si mesmos que remetem a saberes e olhares que são múltiplos. Poder-se-ia dizer que essa multiplicidade de modos de ser e de se ver talvez faça a riqueza de um ambiente na educação de jovens e adultos, onde estão pessoas que são únicas, singulares, que constantemente “superam” a si mesmas, desestabilizam-se a cada momento, a cada novo saber que se adquire, a cada experiência compartilhada...

E, ao final, pensando em nossa pesquisa, ousamos parafrasear Quintana (1976) em seu *Auto-retrato*: “No final o que resta?”. Resta a invenção de si. Invenção que parte da experiência. Nossa pesquisa, tal como é pensada, do ponto de vista da invenção, como produtora das formas de consciência humana, aponta para o caminho de formação pautado na perspectiva da experiência, como possibilidade de novos modos de vida, de existência, como propõe Larrosa, em seu livro *Nietzsche e a educação* (2002). Para o autor:

O “chegar a ser o que se é” não está agora do lado da lógica identitária do autodescobrimento, do autoconhecimento ou da auto-realização, mas do lado da lógica des-identificadora da invenção. Uma invenção, não obstante, que não se pensa a partir da perspectiva da liberdade criadora do gênio, da soberania de um sujeito capaz de criar-se a si próprio, mas a partir da perspectiva da experiência, ou melhor, da experimentação. (LARROSA, 2002, p.66)

Cabe acrescentar que o autor coloca tal “invenção” como produtora das formas de consciência humanas, uma invenção pensada a partir da “perspectiva da experiência, ou melhor, da experimentação de um sujeito que já não se concebe como uma substância dada, mas como forma a compor, como uma permanente transformação de si, como o que está sempre por vir” (LARROSA, 2002b, p.67).

Com Larrosa, essa proposição de invenção passa significativamente pela experiência da leitura (1996) e passa pelo debruçar-se em busca de possibilidades em idéias caídas como indica a palavra formação, definida como “uma aventura que não está normatizada por nenhum objetivo predeterminado, por nenhuma meta” (LARROSA, 2002b, p.67), constituindo, portanto, algo a ser elaborado, construído.

Construir com os educadores. Este é o caminho que propomos. Acreditamos que propor aos educadores que vivenciem experiências como olhar para si mesmos, retratar a si mesmos e a seus alunos, configura-se como uma alternativa de formação que pode levá-los a refletir sobre fatos que passam muitas vezes despercebidos no processo educativo. Pretendemos com esta

pesquisa trazer uma contribuição para o processo de formação, bem como apontar caminhos para uma maior compreensão de como ocorre o processo de leitura de mundo dos educadores, e da forma como constroem suas identidades enquanto pessoas e enquanto profissionais. Acreditamos, sem dúvida, no papel formativo presente nesse processo.

REFERÊNCIAS

- BACOCINA, E. A. Leituras de mundo, saberes e modos de existência de educandos e educadores: contribuição para a invenção de modos de aprender e ler. 2007. 156 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro: UNESP, 2007.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BOURDIEU, P.A. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M.M. (Org.) **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 183-191.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARLOT, B. Por uma Sociologia do Sujeito. In: CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000. p.33-49.
- FOUCAULT, M. Las Meninas. In: _____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- GÊNIOS da pintura. São Paulo: Abril Cultural, 1969. v. 4.
- LARROSA, J. Narrativa, identidad y desidentificación. In: **La experiencia de la lectura**: estudios sobre literatura y formación. Barcelona (España): Laertes, 1996. p. 461-482.
- _____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002a.
- _____. **Nietzsche e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002b.
- MARIN, L. Ler um quadro. In: CHARTIER, R. (Org.) **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p 117-140.
- OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis, Vozes, 1987.
- QUINTANA, M. **Apontamentos de história sobrenatural**. Porto Alegre: Globo, 1976.
- VIGOTSKY, L.S. **Psicologia da arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

*Recebido em 31.07.07
Aprovado em 22.11.07*

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO EM EJA E NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES DE ADULTOS

Tânia Regina Dantas *

RESUMO

Este artigo é um recorte da tese de doutorado em educação, construída a partir das narrativas autobiográficas de professores, coordenadores e alfabetizadores de dois programas de extensão e de um programa de especialização promovidos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Traça um breve panorama sobre a formação dos educadores com base em autores, cujas idéias estão sendo apresentadas e discutidas em diversos países da Europa, como também no Canadá, no Brasil e nos Estados Unidos, apresentando as possíveis linhas de pesquisa que podem nortear um trabalho pedagógico sobre a formação do educador. São apresentadas e analisadas criticamente algumas narrativas de professores que atuam em programas de educação de jovens e adultos (EJA) a partir de entrevistas autobiográficas realizadas com estes professores, como parte central da metodologia que subsidia a tese, efetuando um paralelo com a literatura pertinente como a que aborda conceitos, tais como a “formação experiencial” e “experiência formadora” e as experiências com narrativas (auto)biográficas. Culmina com a proposta de criação de uma vertente dentre as linhas de pesquisa do Mestrado em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação-Campus I da UNEB que possa contemplar as questões de pesquisa em educação de adultos.

Palavras-chaves: Formação – Professores de Adultos – Narrativas Autobiográficas

ABSTRACT

PRACTICES OF FORMATION IN EDUCATIONS OF YOUTHS AND ADULTS AND AUTOBIOGRAPHIC NARRATIVES OF ADULTS' PROFESSORS

This paper presents part of our education doctoral thesis. It was constructed upon professors, coordinators, and alphabetizers autobiographic narratives in two permanent education programs and a second cycle short diploma at the Universidade do Estado da Bahia (UNEB). We show a short panorama of teachers formations on the base of authors, which ideas are discussed in various countries of Europe as well as in Canada, Brazil and the United States, showing the potential fields of research that can guide a pedagogical work on teachers formation. We present in a critical way some narratives of professors who work in Young and Adult Education on the base of autobiographic

* Mestre em Educação pela Université de Paris VIII. Doutoranda da Universidade Autônoma de Barcelona. Professora Adjunta da UNEB. Endereço para correspondência: Rua Catarina Fogaça, nº 189, apto. 307, Bairro Jardim Armação – 41.170-120 Salvador/BA. E-mail: taniaregin@hotmail.com

interviews which constitute the core of our research methodology. We draw a parallel between the relevant literature which use concepts like “experiential formation” and “formative experience” and the experiences with autobiographic narratives. We conclude with the proposal of creating a new research line in the master program which would consider the questions related to adults education.

Keywords: Formation – Adults’ professors – Autobiographic Narratives

1. Introdução

Este trabalho teve como principal objetivo a realização de um estudo preliminar com bases teóricas e metodológicas para subsidiar um perfil do educador de adultos, visando identificar as suas principais características e propor novas estratégias para a sua formação e a sua atuação na prática sócio-educativa. Tem também como objetivo específico conhecer e mapear as experiências, dificuldades, interesses, motivações do professorado que atua nesta modalidade educativa.

O trabalho de investigação trata das reflexões acerca da formação do educador, apresenta e analisa a função docente, debatendo a questão do papel do professor com base em diversos autores, fazendo um contraponto com os saberes da experiência, apresentando características que contornam o perfil de um educador de adultos, e, finalmente, tenta elucidar as diferenciações entre profissão e profissionalismo de acordo com o marco teórico escolhido.

A intenção deste trabalho será a de apresentar um breve panorama acerca da formação do educador a partir de contribuições de vários autores que vêm pesquisando sobre este tema, estabelecendo um paralelo com a formação do educador de adultos, tentando-se fazer uma contraposição das suas concepções e discutir o papel dos educadores e os saberes da experiência relacionados a experiências concretas de educadores e alfabetizadores de adultos que atuam em programas de educação de jovens e adultos (EJA).

As reflexões sobre a formação do educador são extremamente importantes desde que se considere a educação como uma variável fundamental para definir o futuro de uma sociedade baseada no conhecimento, passando a produção e a distribuição do conhecimento a ocupar um lugar central neste

novo milênio, como salienta Vaillant (2003, p. 8).

Acredita-se que a temática sobre formação do educador, sobretudo do educador de adultos, se encontra no centro dos debates, fazendo parte da programação da maioria dos simpósios, seminários, encontros e fóruns que se realizam sobre educação, em várias partes do mundo, como também no Brasil. Em recente seminário nacional organizado em maio de 2006, em Belo Horizonte,¹ com a participação de cem educadores de jovens e adultos do Brasil, foi reafirmada a importância dos estudos e pesquisas sobre a formação do educador de jovens e adultos, recomendando-se essa formação em consideração à sua especificidade e/ou à transversalidade de outras áreas com essa área de ensino.

A pesquisa desenvolvida em nível de doutorado na Universidade Autônoma de Barcelona (UAB) inscreve-se na perspectiva epistemológica e metodológica da abordagem experiencial ou biográfica, preconizada por Josso (2004) e trabalhada por outros autores, que se caracteriza por narrativas autobiográficas centradas na trajetória profissional de professores de adultos, por entender que esta escolha potencializa um trabalho formativo e autoformativo em educação de adultos e oportuniza a organização de experiências vividas por professores que podem auxiliar e melhorar substancialmente o trabalho pedagógico desenvolvido em espaços educativos com os alunos.

O presente trabalho expõe e analisa criticamente parte dos relatos autobiográficos de professores que atuam em programas de educação de jovens e adultos (EJA) na Bahia, que resultaram das entrevistas autobiográficas realizadas com esses professores, acrescidas dos seus textos livres para

¹ Neste seminário tive a oportunidade de participar como convidada representando o Fórum EJA da Bahia.

compõem o eixo central da metodologia que subsidia a tese de Doutorado em Educação, que ora estou construindo. Nesta investigação estão sendo estudados programas em nível de extensão e de especialização coordenados pela UNEB, em que a intenção é partir das experiências de formação de professores para desnudar a contribuição destes programas de formação continuada na Bahia na adequação e na preparação de profissionais para trabalhar com adultos. Neste artigo, são apresentados e analisados alguns dados pertinentes que foram coletados em situação de formação continuada no âmbito dos programas AJA BAHIA, Alfabetização Solidária ou ALFASOL, e do Projeto do curso de especialização em educação básica de jovens e adultos.

Não resta a menor dúvida de que as representações dos professores, as suas experiências profissionais, as suas vivências vêm ao longo da minha trajetória pessoal e profissional despertando meu interesse e norteando os meus estudos e as minhas atividades educativas.

Por acreditar, como Edgar Morin (2000, p.15), que “a condição humana deveria ser objeto essencial de todo ensino”, ao longo da minha investigação, apostei, trabalhei e investi esforços em programas de formação continuada de professores/alfabetizadores de jovens e adultos, na perspectiva de melhoria do desempenho desses profissionais e de uma melhor compreensão dos problemas educativos e sociais com que se deparavam no cotidiano escolar.

2. Reflexões em torno da formação dos professores

Os debates em torno da formação do professor vêm ganhando força e destaque no momento histórico atual, sobretudo com a ajuda da legislação educacional em vigor, reafirmando o consenso de que a premissa básica para uma educação de qualidade é justamente a valorização e o resgate do papel do professor, bandeira esta tão bem defendida por Libâneo (1999).

Souza (2006, p.26) lembra que “diferentes pesquisas já foram produzidas, desde a década de 1980, no que se refere ao estado de conhecimento sobre

formação de professores ...”, mas que, mesmo assim, “a literatura internacional e nacional apresenta diferentes teorizações sobre a formação dos professores, no que tange à identidade, profissionalização, desenvolvimento pessoal e profissional, saberes da docência, formação inicial e continuada ...”.

Referindo-se à formação dos professores, Contreras (2002) coloca que é necessário que estes tenham uma sólida formação teórica para que possam ler, problematizar, analisar, interpretar e propor alternativas aos vários problemas que o ensino, enquanto prática social, exprime na escola, o que vem reforçar as críticas sobre as medidas administrativas e pedagógicas que vêm sendo concretizadas na prática, como um desdobramento natural das leis educacionais e que pouco vêm contribuindo para mudar o cenário acerca da formação de professores, como é o caso específico do Brasil.

Diversos autores vêm apresentando importantes reflexões sobre a formação do educador e as possíveis linhas de pesquisa que podem nortear um trabalho pedagógico sobre o tema, destacando-se, dentre esses, Ferrández (2000), Imbernón (1990, 1994), Fullan e Hargreaves (2000), Nóvoa (1991, 1995), Alarcão (1996), Rué (2001, 2002), Schön (1995), Veiga (1992), Perrenoud (1993, 2000), Pérez Gómez (1995), Goergen e Saviani (1994), Pimenta (1994), Popkewitz (1995), García (1995, 2001), Tejada (1995) e Zeichner (1995).

O próprio Ken Zeichner (1995) analisa diferentes reformas curriculares à luz de diversas concepções de ensino que são tidas como práticas reflexivas, argumentando que a melhoria do *practicum*, ou seja, momentos estruturados da prática pedagógica, precisa levar em conta, necessariamente, o contexto estrutural e político, como também a atribuição de papéis mais politizados aos formadores de professores.

Para Fullan e Hargreaves (2000, p.28), deve-se ter uma visão da formação dos professores como um processo contínuo, ao longo de toda a carreira profissional; isto significa que “uma mudança profunda envolve ampliar a concepção do professor, de modo que cada um traga mais recursos para a sala de aula, em consequência de estar cotidianamente conectado a uma rede mais ampla de deliberações profissionais”. Perrenoud (2000, p.159),

nessa mesma linha de raciocínio, afirma que “desde seu surgimento a formação contínua dos professores refere-se às práticas profissionais, mas faz pouco tempo que ela parte regularmente das práticas em vigor, para fazê-las mudarem ...”.

Concorda-se plenamente com as contribuições desses autores mencionados, pois não se pode negar a importância do trabalho do professor e a necessidade de uma formação permanente, numa perspectiva de mudança, sobretudo se estiver inserida com as novas tecnologias, mas desde que seja de forma crítica, sabendo como utilizar as informações, tendo consciência do significado das mesmas, proporcionando maior autonomia aos seus alunos.

De acordo com Schön (1995), a formação do professor como profissional reflexivo inclui a preocupação com a qualidade do ensino-aprendizagem e a competência técnico-política, devendo o docente desenvolver uma prática sócio-educativa baseada no conhecimento na ação, na reflexão na ação, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

Pérez Gómez (1995:95) reforça a categoria de professor reflexivo, baseada em Schön, destacando que “a formação de professores não pode considerar-se como um domínio autônomo de conhecimento e decisão”, definindo a função docente a partir de duas concepções bem distintas, ou seja: a que coloca o professor como um técnico-especialista, que aplica as regras do conhecimento científico com rigor lógico, e aquela que situa o professor como um profissional prático, autônomo na escola e na sala de aula, que toma decisões e usa da criatividade durante a sua ação pedagógica.

Paulo Freire já alertava que a formação é um fazer que se refaz constantemente na ação, nunca se dá por mera acumulação, é uma conquista mediante muitas ajudas, dos professores, dos livros, das aulas, dos computadores, das trocas entre colegas, da experiência refletida.

As tendências, que vêm norteando as abordagens teóricas bem como as linhas de investigação acerca da formação de professores, estão representadas neste trabalho através dos seus principais representantes, a saber: quanto à primeira tendência, a do professor como pessoa, se destacando Antonio Nóvoa e Marcelo García; quanto à

segunda, o professor como sujeito, deve ser citado como principal expoente Paulo Freire, ao lado de Donald Schön, Henri Giroux e Angel Pérez Gómez; quanto à terceira tendência, a do professor como profissional, temos Ken Zeichner e Philippe Perrenoud, dentre outros, e na Espanha os professores Adalberto Ferrández, Joan Rué e Francesc Imbernón como seus principais representantes.

De acordo com a minha experiência como docente, constato que, frente às altas taxas de fracasso escolar enfrentadas pelo sistema escolar e pelos programas de educação de adultos, é muito comum os educadores serem colocados em questão, atribuindo-lhes as causas do insucesso. Estudos pertinentes levantam dúvidas sobre sua formação, questionam sua competência e cobram compromisso político no ato de educar. Os programas de formação são reveladores deste quadro crítico, pois sempre são apresentados como forma de “capacitação” para quem é supostamente incapaz, ou então como “reciclagem” para quem não executa corretamente as suas funções (OLIVEIRA, 1999, p.12).

Para Esteve (2000, p.98), a formação de professores é vista como um elemento determinante para dar qualidade ao sistema educativo. Afirma:

Nuestra formación permanente de profesores debería centrarse en el desarrollo de estas nuevas estrategias de enseñanza, permitiendo a toda una generación de docentes que comenzó trabajando en un sistema que ya no existe, acomodarse a las exigencias educativas de una enseñanza no selectiva, centrada en la formación de los alumnos y no en su exclusión del sistema educativo.

Alguns educadores já avançaram nas suas concepções sobre formação de professores, atrelando-as às atividades de pesquisa, colocando o professor como um sujeito ativo, criativo, investigador de sua própria prática.

Assim é que, para Barreto (1994, p.20), “a formação do professor vai se construir na experiência do presente com as lições da experiência vivida no passado, mas reinventando as utopias”. Reforça ainda afirmando que o trabalho do professor é trabalho de criação e a pesquisa é o seu componente genuíno. O professor é um virtual pesquisador na medida em que domina o conhecimento (o

dos práticos), mas é preciso que ele reflita sobre esse conhecimento e confira-lhe alguma formalização que contribua para fazer avançar a prática, acentua a professora. Essa concepção é reforçada por Escudero (2003, p.4), para quem a dupla face de docente e investigador exige do professor uma correta preparação, tanto para a aquisição de conhecimentos e atualização dos mesmos, como para o desenvolvimento de novas habilidades e destrezas exigidas numa sociedade em permanente mudança.

Goergen e Saviani (1998, p.17-18) também sinalizam com essa posição, embora destaquem que “o sistema de formação de professores não pode ser compreendido adequadamente senão referenciado à estrutura geral do sistema de ensino, no contexto de sua evolução histórica”. Esses autores não descartam a estreita vinculação que deve existir entre o sistema de ensino e o seu contexto social, acentuando a importância da pesquisa.

Segundo Escudero (1999, p.211-212), a formação do professor tem sido considerada, há muito tempo, como um dos registros mais decisivos a conhecer para que o currículo e as reformas representem oportunidades proveitosas para a renovação pedagógica e a melhoria da educação, uma vez que há o reconhecimento generalizado de que deve existir uma conexão estreita entre o desenvolvimento curricular e a formação de professores, pois, sem professores, não pode haver reformas oficiais, nem renovação.

Nóvoa (1995, p.27) valoriza mais o desenvolvimento profissional dos professores do que o desenvolvimento do currículo no processo de formação, a saber:

... a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia, contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Veiga (1992, p. 83) acrescenta que o grande desafio para formação do educador “é saber (...) como preparar profissionais da educação para con-

ceber, executar e avaliar o processo de trabalho pedagógico da escola e estabelecer relações que satisfaçam as necessidades para as quais eles foram habilitados”. Isto significa que os educadores não podem mais ser tratados como meros monitores, instrutores, repassadores de conteúdos estáticos, executores de diretrizes e cumpridores de normas técnicas e administrativas, necessitando constantemente de novos cursos, atualizações e de novas capacitações em serviço.

Nóvoa (1995, p.25) nos leva à desconstrução desses estereótipos, afirmando que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de **reflexividade crítica** sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante saber da experiência” (grifos nossos), e colocando a reflexão sobre a prática e a experiência como fatores primordiais no processo de formação.

Na verdade, a temática de formação de professores apresenta uma série de problemas que são recorrentes nos diversos sistemas de formação docente, quer sejam de países considerados desenvolvidos, avançados, quer sejam de países em desenvolvimento, embora se saiba que as experiências não podem ser transplantadas de um país para outro, mas, se espera que as experiências de outros países possam servir de orientações e subsídios para melhor encaminhamento de soluções para os problemas em comum.

Estas ponderações contrastam com o fato de que, no Brasil, existiam 600.000 (seiscentos mil) professores no setor público (segundo dados do Censo de 2000), sem nenhuma formação universitária, atuando em todos os níveis de ensino, inclusive em educação de adultos, sem uma formação adequada para exercer as suas funções e realizar as suas atividades pedagógicas de forma consistente e eficaz, sem as mínimas condições e as necessárias ferramentas para “construir categorias de análise que lhes permitam apreender e compreender as diferentes concepções e práticas pedagógicas que se desenvolvem nas relações sociais”, como analisa Kuenzer (1999, p.34).

O fato de os governos investirem em programas de capacitação, de formação continuada, de

formação em serviço dos professores é revelador da necessidade de uma atualização, da busca de níveis de conhecimentos mais elaborados e mais consistentes, da aquisição de competências básicas para atuar com jovens e adultos no que se refere aos professores de EJA.

Desta forma, compreende-se por que o governo federal e o governo estadual (no caso específico, o da Bahia) têm interesse em investir recursos em programas educacionais que tenham o propósito de qualificar o professorado para atuar no ensino fundamental (regular e em EJA) e no ensino médio. Além disso, a educação de jovens e adultos “vem adquirindo maior importância, ocupando cada vez maiores espaços no cenário educacional, sobretudo em virtude da crescente globalização da economia, da acelerada inovação tecnológica e da necessidade de constantes readaptações frente às exigências da sociedade contemporânea”, como assinala Dantas (2003, p.34).

Nesse sentido, é de suma importância assegurar uma política de formação de educadores de jovens e adultos, visando atender às demandas do sistema de ensino, sobretudo do sistema público, tanto na esfera estadual como na municipal, como ainda ajudar às organizações não governamentais (ONGs), e escolas comunitárias a organizarem os seus quadros docentes com profissionais competentes e com qualidade educativa.

A formação de professores é uma tarefa bastante complexa a ser desenvolvida e formar professores comprometidos e competentes numa perspectiva democrática pode ser considerado como um importante caminho na luta por uma educação de qualidade.

3. O professor como pessoa

Os estudos sobre o pensamento do professor vêm-se constituindo em uma das linhas de investigação que mais se tem desenvolvido nas últimas décadas com o interesse fundamental de conhecer os processos de raciocínio que ocorrem na mente do docente durante sua atividade profissional, conforme afirma Esteban (2003, p.92).

Esses estudos vêm assumindo duas premissas fundamentais: aquela que vê o professor como um

sujeito ativo, reflexivo, relacional, que assume decisões, emite juízos de valor, tem crenças e gera rotinas apropriadas ao seu desenvolvimento profissional; e aquela em que se acredita que o professor tem a sua conduta orientada por seus próprios pensamentos.

Referente à dimensão pessoal, é evidente que o professor é uma pessoa com sua singularidade, historicidade e que produz sentidos e significados no seu processo de aprendizagem. A dimensão pessoal demarca a construção e a reconstrução de uma identidade pessoal. A dimensão profissional é referente à formação inicial e continuada, aos saberes e experiências da docência. O certo é que os conhecimentos úteis sobre a formação e o desenvolvimento profissional do docente deram lugar ao aparecimento de diversas linhas de trabalho e de investigação que expõem, por um lado, as limitações dos modelos de processamento de informações sobre este assunto e, por outro lado, evidenciam a necessidade de analisar e compreender as vivências, percepções, os sentimentos e conhecimentos que os docentes colocam em relevo quando se deparam com situações singulares, instáveis e ambíguas no seu trabalho cotidiano (Claudinin e Conelly, 1986, *apud* LARROSA, 1995).

Estes trabalhos enfatizam a questão da subjetividade na investigação sobre o professor, colocando-o como elemento central na pesquisa, dando-lhe vez e escutando a sua voz como participante e construtor de conhecimento. Vale ressaltar que a inovação trazida por esses trabalhos é que fazem uma análise *a partir do conhecimento* dos professores, como ainda levam em consideração fatores contextuais, pessoais, biográficos e experienciais dos docentes, que são importantes para se compreender como os professores desenvolvem a sua prática, como salienta Esteban, (2003, p. 95). Mediante essa nova perspectiva, sabe-se agora que os docentes enfrentam suas atividades profissionais por meio de um sistema idiossincrático de conhecimento que é produto da elaboração pessoal que o docente faz de suas idéias a partir das múltiplas contingências educativas experimentadas pelos mesmos em um contexto institucional e social determinado.

Essa perspectiva explica, em parte, por que os professores, após terem participado de processos de formação, não alteram, de imediato, a sua prática em sala de aula como decorrência dos saberes trabalhados na formação inicial. Outro fator de explicação para que não ocorra de imediato a mudança da prática educativa é que o conhecimento prático tem um caráter dinâmico, processual, não se constituindo em uma simples reprodução mecânica de um saber teórico e externo, trabalhado na formação do docente.

Catani et al. (2003, p.18-19) trazem um grande contribuição para este debate, elucidando o fato de que as propostas de se trabalhar com relatos autobiográficos de formação intelectual dos professores, ou seja, com textos escritos para os mestres falarem de si mesmos, potencializam, enquanto recurso metodológico, uma profícua compreensão do trabalho docente. Esses relatos, ao serem analisados, vêm favorecendo o redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais e trazem para a prática atual novas opções, novas buscas e novas maneiras de conduzir o ensino.

Reconhecer as potencialidades do trabalho educativo com os relatos de formação é defender a idéia de que a reconstituição da história pessoal de cada professor, expondo as suas relações com o conhecimento, com a escola e com os alunos, permite a reflexão crítica sobre o seu próprio trabalho pedagógico, a reinterpretção de suas práticas e dos seus processos de ensinar (CATANI et al, 2003, p.19).

4. O papel dos educadores e os saberes da experiência

Em pesquisa anterior, constatou-se que professores da Rede Municipal de Salvador acreditavam que o papel dos professores era “ensinar, transmitir, dar e levar o conhecimento para o aluno” (DANTAS, 1996, p.120).

Numa perspectiva cultural mais moderna, se reconhece que o papel do professor pode mudar, deixando de se centralizar na transmissão de conhecimentos, de valores e no desenvolvimento cognitivo do aluno, para se concentrar no papel do aluno

como construtor de sua própria cultura e de sua aprendizagem.

Angel Pérez Gómez (1995) critica os limites e as lacunas do modelo da racionalidade técnica, aparecendo várias alternativas sobre o papel do professor como profissional, tais como: o professor como investigador na sala de aula (STENHOUSE, 1975), o ensino como arte (EISNER, 1980), o professor como profissional clínico (CLARK, 1983; GRIFFIN, 1985), o ensino como processo interativo (o próprio PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 102), o professor como prático reflexivo (SCHÖN, 1983, 1987).

O professor Joan Rué (2002) endossa as críticas ao modelo de racionalidade técnica, considerando a insuficiência deste modelo como orientação relevante para a preparação e o desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem. Ele argumenta ainda que as perguntas-chave da educação “son las mismas hoy que en toda la historia de la transmisión cultural en los grupos humanos: cómo deben ser educadas las personas en esta sociedad, qué hay que saber y para qué, cómo saberlo, cómo organizar y desarrollar las situaciones educativas y cómo valorar lo que hacemos” (Rué:2002, p.11).

Giroux (1997) elucidava o papel dos educadores como intelectuais que podem e devem transformar e reorganizar o cotidiano da escola, delimitarem ou fortalecerem as suas práticas, trabalharem em conjunto na criação de ideologias e na produção do currículo e de novos conhecimentos, desempenhando, assim, uma função social e política muito importante na sociedade atual.

Esse autor coloca duas significativas categorias para análise do discurso sobre os educadores, que são a definição das escolas como esferas públicas democráticas e a definição dos professores como intelectuais transformadores. Quanto à primeira categoria, sustenta que é essencial que as escolas sejam vistas como locais de luta e possibilidade de mudança e, em referência à segunda, que é necessário que os professores sejam apoiados em seus esforços tanto para compreender quanto para transformar as escolas em instituições de luta democrática (GIROUX, 1997, p. XVI). Critica os educadores que desperdiçam oportunidades de questionar o conservadorismo existente na escola

e de analisar criticamente o discurso oficial, de forma a revelar as suas contradições e destacar as possibilidades de luta para instaurar as reformas democráticas e promover a transformação da prática no cotidiano escolar.

É extremamente atual, no contexto deste trabalho, a valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada e das práticas de sala de aula, *saberes experienciais*, como chama Tardif (2005), que brotam no cotidiano, no conhecimento do meio ambiente, incorporando-se às formas de saber ser, saber fazer e saber estar no mundo.

Os saberes da experiência são também aqueles que os/as professores/as produzem na sua prática cotidiana, num processo permanente de reflexão sobre sua práxis a partir dos seus valores, dos seus ideais, de sua história de vida, de suas representações sobre o mundo, a educação, o conhecimento, etc.

Tardif (2005, p.23) lembra a necessidade de se repensar a formação para o magistério, considerando-se os saberes dos professores e as realidades específicas do seu trabalho cotidiano, além de criticar a *visão disciplinar e aplicacionista* da formação profissional, mostrando que a nossa concepção de formação de professores pode ser mudada, se levarmos em consideração os saberes cotidianos e conhecermos o trabalho do professor com mais profundidade.

Os conhecimentos e as experiências do docente servem, também, como mediação para a construção de sua própria identidade, contribuindo para que se sinta como um profissional bem sucedido, ou então como um fracassado e, às vezes, nem mesmo como um profissional, mas como um missionário, o que poderia justificar, assim, o conformismo dos professores com os seus baixos salários e a aceitação pacífica frente à falta de reconhecimento pela sociedade do seu importante papel social.

É preciso dar um novo sentido às práticas sociais e educativas e investir positivamente nos saberes do/a professor/a. Não basta mudar o profissional, mas é necessária a mudança dos contextos, instituírem novas relações dos educadores com o saber pedagógico e científico, como ressalta Nóvoa (1995). Os problemas da prática profissional

docente não são simplesmente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a tomada de decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (SCHÖN, 1990). As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas (NÓVOA, 1995).

Concorda-se com Adalberto Ferrández (2000, p.18) sobre a importância do papel do professor na atualidade como um mediador, quando afirma que:

„, hoy no se asume que el profesor sea un mero ejecutor en el desarrollo curricular, sino que es un mediador más entre el currículo y la situación real en la que se desarrolla. Esto quiere decir que el docente interpreta y redefine la enseñanza en función de su conocimiento práctico, de su manera de pensar y entender la acción educativa.

Sem dúvida alguma, o papel do professor é bem mais complexo do que a simples tarefa de transmitir o conhecimento já produzido, assumindo esse papel diferentes enfoques de acordo com os variados modelos de ensino e de aprendizagem. O importante é que o professor deve saber interpretar e redefinir o ensino. Durante a sua formação inicial e, até mesmo na sua formação continuada, o professor precisa compreender o próprio processo de construção e produção do conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças dos processos de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência com que trabalha e como esta ciência ou as teorias com as quais trabalha se relacionam e se articulam com as demais; estes elementos destacam algumas das características do trabalho do professor e, mesmo sem desconhecer a importância de outras dimensões, estas já revelam e demonstram a complexidade da educação (NÓVOA, 1992).

5. Narrativas autobiográficas: concepções e apresentação dos professores de adultos

Este trabalho de investigação se situa dentro de uma abordagem de pesquisa biográfica efetuando-se a recolha das fontes e dos dados, incluindo

do as narrativas autobiográficas no contexto da formação continuada de programas de extensão e de especialização, coordenados pela UNEB, dos quais participaram os/as professores/as e os/as alfabetizadores/as selecionados para esta pesquisa qualitativa.

Para Abrahão (2004, p.202), a pesquisa (auto)biográfica “é uma forma de história auto-referente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais”. Produzir pesquisa (auto)biográfica significa utilizar-se do exercício da memória como condição “**sine qua non**”. (grifo nosso). Essa autora acrescenta que as (auto)biografias são reveladoras das trajetórias de vida, formadas por narrativas que possuem a qualidade de proporcionar a autocompreensão e o conhecimento de si próprio para aqueles que constroem as suas narrativas.

Reforçando essa compreensão, constata-se que, como afirma Souza (2004, p.49):

... do início dos anos 90 para cá emergem pesquisas sobre formação dos professores que abordam e tematizam sobre as histórias de vida, a memória, as representações sobre a profissão, os ciclos de vida, o trabalho com a autobiografia ou narrativas de professores em exercício, em final de carreira ou em formação. Essa perspectiva de pesquisa vincula-se ao movimento internacional de formação ao longo da vida, a qual toma a experiência do sujeito adulto como fonte de conhecimento e de formação.

A professora e pesquisadora Marie-Christine Josso enfatiza a importância das narrativas (auto)biográficas em processo de formação, exigindo capacidades de compreensão e de interpretação do pesquisador, afirmando que “a situação de construção da narrativa de formação, independentemente dos procedimentos adotados, oferece-se como uma experiência formadora em potencial, essencialmente porque o *aprendente* questiona as suas identidades a partir de vários níveis de atividade e de registros” (JOSSO, 2004, p.40). Entende ela que é uma experiência formadora, porque serve para articular “saber-fazer e conhecimento”, “técnicas e valores”, mobilizando o que ela chama de “*aprendizagem experiencial*”, que implica em colocar o sujeito numa prática subjetiva e intersubjetiva no processo de formação.

As produções autobiográficas vêm-se tornando cada vez mais apropriadas, vez que possibilitam ao indivíduo “encontrar seu lugar na história coletiva; ele retorna a si mesmo para definir suas próprias marcas e fazer sua própria história”, segundo Delory-Momberger (2006, p.106).

Nesta pesquisa, os dados foram recolhidos mediante entrevistas estruturadas e entrevistas de relato de vida ou autobiográficas, realizadas com os/as professores/as, efetuando-se uma operação de enlaçar e desenlaçar o conteúdo originado destas entrevistas, atribuindo sentido ao que estava sendo narrado e, apoiando-se em Paul Ricoeur (1995), para análise e interpretação das narrativas. A entrevista de relato da vida profissional ou “autobiográfica”, como é denominada por Bolívar et al. (2001, p.159), “es un instrumento esencial en la investigación narrativa de las vidas”. Serviu por excelência para o processo de auto-descobrimiento dos significados das experiências e dos acontecimentos narrados pelos(as) professores/as. Outros pesquisadores usaram esta modalidade de entrevista com sucesso, a exemplo de Michael Huberman (1998) e sua equipe que realizaram uma investigação sobre a vida dos professores do ensino secundário.

Respeitando-se as subjetividades dos sujeitos investigados na entrevista estruturada, as respostas às questões foram conseguidas de forma escrita. A entrevista autobiográfica foi realizada de forma oral, tendo como suporte metodológico um roteiro com dez tópicos, que gerou um texto construído a partir de uma escuta oral, sendo gravadas e, logo após, transcritas as respostas dos/as professores/alfabetizadores/as. No que concerne aos programas de extensão AJA BAHIA e ALFASOL, estas duas modalidades de entrevista foram realizadas no bojo da formação continuada que estava sob a minha responsabilidade; referente ao curso de especialização, as entrevistas aconteceram durante a formação que eu realizava como parte da programação da Semana Pedagógica, no Instituto de Educação da Bahia-ISBA, onde quatro dos entrevistados atuam como professores em educação de adultos.

Alguns cuidados metodológicos foram observados a partir do roteiro com dez questões orientadoras que auxiliassem as respostas, procurando não

interferir, não constranger, não intimidar o/a professor/a, realizando-se as gravações das narrativas autobiográficas de forma individual, em ambiente apropriado, sem muito ruído e sem intervenções para não prejudicar a espontaneidade e a autenticidade das narrativas. Posteriormente, as narrativas autobiográficas foram lidas e complementadas pelos seus próprios autores durante seminários temáticos, realizados separadamente por programas, nos quais foi também solicitado aos professores que escrevessem textos livres sobre o tema “Quem sou eu?”.

A amostra para a entrevista autobiográfica foi constituída por treze sujeitos, sendo duas professoras e uma coordenadora do programa Alfabetização Solidária, quatro professores e uma coordenadora do programa AJA BAHIA e cinco professores oriundos do curso de especialização em EJA. Deste grupo, três pessoas são do gênero masculino e dez do gênero feminino, o que acompanha a tendência da feminização do Magistério. Os critérios para a composição desta amostra foram definidos de maneira a atender à diversidade existente neste coletivo de professores, a saber: sujeitos com experiência significativa, outros sem nenhuma ou pouca experiência em educação de jovens e adultos, diferenças de gênero (homem, mulher), diferenciação etária (jovem, mais idoso), localização (capital, interior), diferente qualificação (com curso de especialização em EJA e sem especialização), formação variada (Magistério, Pedagogia, Letras, Ciências).

Dentre os treze professores selecionados, quatro são pedagogos, um é professor licenciado em Letras, seis professores concluíram o curso de Magistério, uma coordenadora é formada em Ciências e a outra em Pedagogia. Concernente à faixa etária há uma variação de idade, havendo três professores em cada uma das faixas que se situam entre 20 a 25 anos, de 40 a 45 anos e de 50 a 55 anos; um professor se situa na faixa de 35 a 40 anos, dois professores têm entre 30 a 35 anos e uma professora está na faixa de 25 a 30 anos. No grupo das pessoas mais jovens, duas trabalham como alfabetizadoras no programa Alfabetização Solidária no município de Várzea Nova, e uma como alfabetizadora no programa AJA BAHIA no município de Salvador. No grupo dos que têm mais

idade encontram-se a ex-coordenadora do programa AJA BAHIA na UNEB e duas professoras especializadas em educação de jovens e adultos, todas atuando em Salvador

A maioria dos professores entrevistados tem jornada de trabalho de 40 horas, ou seja, trabalham em dois turnos diários, correspondendo a 70% dos entrevistados. Sabe-se que um dos turnos é dedicado ao Programa e no outro o professor atua como contratado da Prefeitura ou do Estado que se constitui em um trabalho fixo, permanente, havendo, porém, alguns/algumas alfabetizadores/as que possuem outro emprego temporário, de acordo com as respostas complementares.

Uma boa parte dos entrevistados, dentre os 50 professores que responderam à entrevista estruturada, 20 professores, ou seja 40%, têm como renda principal menos de um salário mínimo, o qual corresponde a R\$ 300,00 reais por mês, além de receber apenas uma bolsa auxílio no valor de R\$ 120,00 reais e mais R\$ 7,50 por aluno na condição de alfabetizadores/as dos programas de educação de jovens e adultos. Os professores com especialização em EJA têm salários maiores do que os salários dos professores/alfabetizadores, pois recebem acima de cinco salários mínimos para darem aulas no turno noturno, no ensino regular.

Em se tratando do perfil desses professores, tenho que concordar com Ramón Flecha (1990), quando afirma que um dos elementos mais característicos dos educadores de pessoas adultas é a sua pluralidade, não só em termos da função que exercem, mas também em termos da formação inicial e das diversas experiências que vivenciaram nas suas trajetórias profissionais.

As treze narrativas (auto)biográficas, depois de analisadas, apresentaram elementos em comum, como a determinação ao optar pela carreira do magistério, a força demonstrada em superar os obstáculos, as muitas dificuldades que às vezes extrapolaram a competência do professor para a sua solução. Outro traço marcante é o amor pela profissão, mesmo que a escolha do Magistério tenha sido realizada pela falta de outra opção ou por dificuldades financeiras. Com o tempo de experiência e o exercício da função docente afloraram o amor pela profissão e a valorização em ser professor/a. Essa valorização independe de gênero e tem

a ver com o aprender com o colega de profissão, com a formadora, com o orientador/a, pois acreditam que, mesmo sabendo pouco, têm a esperança de que aprendam no dia-a-dia com o desenvolvimento do trabalho pedagógico e nas trocas com os demais interlocutores.

O certo é que muitas dessas histórias de vida contidas nessas narrativas autobiográficas são histórias de superação de inúmeras dificuldades como também de renovação de esperanças por uma sociedade melhor, menos desigual e mais justa.

Os professores de EJA chegaram ao campo da educação de adultos mediante informações dadas pelos colegas do próprio curso, quer em nível de graduação, quer em nível de especialização; ao passo que os alfabetizadores que atuam no Programa ALFASOL chegaram a este trabalho através da Secretaria de Educação; quanto aos professores/alfabetizadores do Programa AJA BAHIA, metade do seu contingente chegou ao campo da educação de jovens e adultos através de informações trazidas pelos próprios colegas e a outra metade por motivos variados, como a influência da família, informações dos seus professores ou por informações fornecidas pela Secretaria de Educação.

Os motivos apresentados pelos professores para a escolha da profissão estão relacionados ao aluno ou ao próprio professor como pessoa, revelando uma preocupação em ajudar as pessoas, percebendo o aluno de EJA como um ser carente que, acima de tudo, precisa de ajuda do professor. Quanto a sua pessoa o professor vê no trabalho pedagógico uma forma de realização pessoal e profissional, mas também uma maneira de adquirir mais experiência e conhecimentos (já que parte da amostra é constituída por jovens que estão ingressando na sua primeira experiência em educação). Nos motivos relacionados à profissão aparece a escolha da docência como a falta de outra opção, aliada com a necessidade de precisar trabalhar de imediato.

Philippe Perrenoud, através do seu livro “Enseigner: agir dans l’urgence, décider dans l’incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe” (1996), provoca reflexões que lembram bem o trabalho rotineiro de um educador ou alfabetizador de adultos que, diariamente, para ensinar precisa agir e desenvolver ações com uma

certa urgência, tomar decisões na incerteza, sem uma exata compreensão do seu papel de educador, uma vez que necessita produzir resultados no interior de um processo complexo como é o caso do processo educacional.

Os professores que atuam como alfabetizadores, tendo a grande responsabilidade de deslanchar um processo de alfabetização em apenas seis meses, sob pena de ser excluído do programa se não obtiver um bom desempenho, encaixam-se bem nesta situação, como se pode confirmar na fala da professora Danúbia² do Programa AJA BAHIA, quando avaliada a sua prática pedagógica, diz:

... eu não sou dona do conhecimento, não sou dona da razão, mas eu avalio que eu, da minha forma, eu consigo passar da minha forma, do meu jeito, aquilo que eu sei, então para mim, meus alunos estão conseguindo entender o que eu estou passando, eu sou como um ponto positivo, porque cada professor tem sua metodologia, cada professor tem sua forma de ensinar, então a gente não nasce sabendo.

Mediante a entrevista realizada, podem-se destacar os principais motivos apresentados pelos professores para a escolha da profissão. Foram agrupados em quatro categorias, ou seja: os motivos relacionados ao aluno, os relacionados ao professor como pessoa, os relacionados profissão e os relacionados à melhoria do país e/ou da comunidade.

Importante assinalar que, dentre os motivos relacionados ao aluno, dois podem ser destacados como diretamente articulados com a função de alfabetizar adultos: “*querer ajudar aos meus vizinhos porque uma parte deles é analfabeta*” e “*alfabetizar jovens e adultos que querem ser cidadãos alfabetizados*”. Outros motivos que dizem respeito ao professor como pessoa confundem-se com os que poderiam ser pertinentes aos seus próprios alunos, tais como: “*vontade de aprender*”, “*gosto pela leitura e pelo ensino*”, “*para conseguir realizar um sonho*”.

Dentre os motivos relacionados à profissão chamam a atenção as respostas como: “*falta de opção*”, “*por necessidade*”, demonstrando a

² Por se tratar de autobiografias, o primeiro nome dos/as professores/as foi mantido, conforme acordo prévio com as/os participantes da pesquisa.

insatisfação com a escolha da profissão e o desencanto com o exercício da função docente. Imbernon (1994) esclarece que, nos últimos anos, surgiu o conceito de “mal-estar docente” para definir a situação incômoda do professor dentro do sistema educativo decorrente de causas pessoais, sociais e trabalhistas. Outras respostas, porém, vão no sentido oposto, enaltecendo o “amor à profissão” e afirmando que “*é gratificante passar informações e experiências*”, demonstrando o otimismo e a gratificação em ter optado pela profissão de professor.

Alguns professores ainda conservam a utopia de achar que apenas a educação pode transformar a sociedade e mudar a situação de desigualdade e de injustiça social, como se pode observar através de alguns motivos apresentados e que estão relacionados à melhoria do país, tais como: “*contribuir para o avanço da alfabetização*”, “*para colaborar com a educação do Brasil*”, “*ajudar a diminuir as desigualdades sociais*”, “*formar cidadãos moralmente preparados para a atualidade*”.

Os/as professores/as responsáveis pela educação básica de jovens e adultos procuram adotar uma postura crítica frente à prática educativa. Contudo, convivem com algumas concepções ingênuas, como, por exemplo, achar que o fracasso do aluno deve-se exclusivamente ao próprio desinteresse do educando e não a uma conjugação de diversos fatores sociais, econômicos, políticos que extrapolam a simples vontade do aluno. Tentam trabalhar o conhecimento numa perspectiva de construção; contudo, não dominam cognitivamente o que seja o conhecimento e o que seja a aprendizagem, tendo poucas informações sobre o construtivismo. Travam sérios embates com as diferenças culturais presentes em sua sala de aula e enfrentam graves dificuldades referentes à infraestrutura da escola, tendo, na maioria das vezes, que comprar o material didático que vai utilizar com os alunos adultos, vez que o governo se responsabiliza pelos livros básicos somente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática que chegam com relativo atraso nas salas de aula.

A Coordenação dos Programas de EJA promove encontros para planejamento do ensino, mas os professores não participam das grandes deci-

sões, nem mesmo daquelas que vão interferir radicalmente nas suas práticas, ficando a tomada de decisões a cargo dos orientadores, coordenadores setoriais e regionais.

A professora Elisângela do programa AJA BAHIA, ao falar sobre o seu percurso profissional, ressalta as diferenças entre o trabalho pedagógico com crianças e com adultos, destacando o caráter específico da EJA:

O curso de magistério que fiz ajuda muito a lidar com crianças e o curso de capacitação que fiz ajuda a lidar com adultos, porque com adultos é diferente de crianças, o adulto chega à sala de aula já com a sua formação, com os seus pensamentos, já chega com os seus ideais; então tem que haver várias estratégias para poderem ser utilizadas com o adulto; quando uma não dá certo, podemos procurar outros métodos para ver qual que se encaixa com cada um deles. Então, saber é muito importante mesmo, tanto para a gente quanto para os alunos.

Segundo o professor Valmir (do programa AJA BAHIA), a sua profissão vem contribuindo para o aprendizado da metodologia a ser trabalhada com o adulto, bem como para adquirir novos conhecimentos, muito embora ele não especifique quais seriam esses “novos conhecimentos”, como se pode ver na sua narrativa:

Vem-me ajudando porque está trazendo conhecimentos novos para mim, ajudando na metodologia, como já disse, e acho que todos nós que temos conhecimentos e procurando passar esses conhecimentos para pessoas menos esclarecidas, a tendência nossa é aprender; passando o conhecimento, a gente aprende cada vez mais.

Estes dois relatos chamam a atenção para a questão da especificidade da educação de adultos, questão esta colocada por Miguel Arroyo (2006), quando se refere à especificidade da educação em geral expressando de maneira enfática que:

... a afirmação e defesa da especificidade do campo da educação e do seu trato profissional se dá em tempos em que os professores e as professoras têm maior segurança pelo fato de terem aumentado nestas décadas os níveis de qualificação em graduação e pós-graduação e por estarem passando por múltiplas formas de requalificação: cursos oficiais, congressos, conferências, oficinas, leituras, participação na ação sindical e nos movimentos sociais...

A expressão da professora sobre a importância do saber tanto para o professor quanto para o aluno mostra a influência das idéias de Paulo Freire, quando no seu livro *Pedagogia da Esperança* (2001, p.81) esclarece que “ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o(a) professor(a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também.”

Outra professora do programa Alfabetização Solidária expressa a sua preocupação com a aprendizagem dos adultos, questão levantada num curso de capacitação, com a ajuda de uma formadora, a saber:

...foi uma professora que fez realmente levar a gente a pensar o que era a educação de jovens e adultos, como fazer com que os alunos compreendam, como a gente pode entender a dificuldade do aluno, como a gente pode trabalhar em função realmente de compreender esse aluno e fazer com que ele avance em relação à aprendizagem.

De acordo com a narrativa do professor Jocely (do curso de EJA), a sua trajetória profissional foi marcada, no início, pela intenção de seguir a mesma profissão de sua mãe e, apesar de ter trabalhado como advogado durante cinco anos, logo retomou a carreira docente enveredando pelo ensino de jovens e adultos, o que o impulsionou a realizar o curso de especialização em EJA, como se pode verificar neste trecho:

... eu acredito muito em vocação, porque minha mãe é professora, ela já é aposentada, mas eu fiz dois cursos ao mesmo tempo, eu fiz Letras e fiz Direito, cheguei a advogar cinco anos e vi que realmente não era, não tinha aquela empatia com o curso, não me trazia satisfação naquilo que eu fazia, tem as questões também do judiciário, lento e que eu tinha que dar resposta imediata ao cliente e que eu não conseguia, não dependia de mim, e eu resolvi, já tinha feito Letras ao mesmo tempo que Direito, e eu resolvi que, quando fiz o concurso do Estado logo que saí da Faculdade, eu fiz a opção pela noite já sabendo que ia trabalhar com jovens e adultos, depois surgiu a oportunidade de fazer o curso de especialização de jovens e adultos na UNEB, que me trouxe um amplo conhecimento...

Para a professora Luciene, coordenadora do ALFASOL, um dos momentos relevantes do seu

trabalho como formadora e educadora de jovens e adultos está relacionado à inexperiência dos professores/alfabetizadores e à motivação, participação e ao interesse que demonstraram no momento da formação:

Quando realizo um trabalho com um grupo de professores que, mesmo sem experiência com alfabetização, demonstram interesse no aprofundamento teórico, buscam a prática de leituras, participam do curso ativamente nas discussões e reflexões dos temas educativos, expressam suas idéias e respeitam as opiniões dos colegas, descobrindo que alfabetizar vai muito além da decodificação dos símbolos gráficos, ou seja, é um aprendizado de vida, valores, sentimentos, direitos e deveres do cidadão, percepção do mundo, apropriação do conhecimento e dos mecanismos de leitura e escrita. E descobrem que além de alfabetizar, o indivíduo deve ter as condições necessárias para que saiba usar sua competência de leitor e produtor de textos.

Não resta a menor dúvida de que é uma tarefa complexa compreender como se processa a aprendizagem no aluno adulto e como definir uma metodologia adequada ao jovem e ao adulto, que possuem uma história de vida permeada de fracassos, que jamais frequentaram uma escola ou que foram excluídos do sistema escolar depois de sucessivas repetências e do baixo desempenho escolar, sendo as principais dificuldades pedagógicas do professor e/ou do alfabetizador. Boa parte das narrativas dos professores demonstra que o que sabem a respeito do ensino, dos papéis que o professor desempenha e sobre como ensinar tem relação intrínseca com a sua própria história de vida; demonstra também a preocupação com a aprendizagem dos seus alunos.

6. Em busca de outras trajetórias

A formação dos professores no Brasil é uma temática defendida há anos pelas instituições e associações da categoria docente, como a ANFOPE (Associação dos Formadores e Profissionais em Educação), a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e a ANDE (Associação Nacional de Educação), debatendo-se, dentre outros assuntos, a produção

coletiva do conhecimento, os caminhos e as estratégias para melhoria dessa formação, as políticas públicas desenvolvidas nesta área, as pesquisas mais recentes. A formação de professores em EJA vem sendo tratada nos seus fóruns estaduais específicos, nos Seminários Nacionais de Educação de Jovens e Adultos e nos ENEJAS (Encontros Estaduais sobre Educação de Jovens e Adultos).

A realização de seminários nacionais, encontros, fóruns sobre a educação de jovens e adultos no Brasil revela a preocupação dos órgãos públicos e das organizações da sociedade civil, notadamente das universidades, das secretarias de educação (estaduais e municipais), do próprio Ministério de Educação, de algumas organizações não governamentais, das associações de professores, demonstrando que a EJA vem recebendo atenção especial, sobretudo no que concerne à formação de professores.

É extremamente importante sinalizar o papel dos Fóruns em EJA como legítimos movimentos organizados em prol do direito à educação de jovens e adultos, estando representados em 26 (vinte e seis) estados no Brasil, além do Distrito Federal, existindo 51 (cinquenta e uma) representações regionais em vários estados³, tendo lançado, no Encontro Nacional em Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), em 2006, um *Manifesto pelo Direito à Educação de Jovens e Adultos*, no qual o ponto forte foi a formação de professores para atuarem em EJA.

Debater, pensar e realizar a profissão docente hoje no Brasil implica em rever historicamente o processo de desprofissionalização que vem sofrendo a docência há muitos anos e que se reflete nas péssimas condições de trabalho dos professores, nos salários defasados, na alta rotatividade na contratação de docentes, tanto no âmbito público como no âmbito privado, na falta de autonomia do professorado, na desmotivação do docente, dentre outros fatores, o que vem provocando o abandono da profissão pelos professores mais qualificados e mais experientes.

No Brasil, a profissão docente se situa entre a profissionalização e uma mera ocupação profissional, o que provoca o aparecimento de profissionais de outras áreas e até pessoas sem a devida qualificação atuando como voluntários em campanhas de alfabetização de adultos, como estagiários

e em programas esporádicos do governo com contratos provisórios.

Os debates em torno da formação do professor vêm ganhando força e destaque, ajudados, também, pela legislação educacional, reafirmando o consenso de que a premissa básica para uma educação de qualidade é justamente a valorização do papel do professor e de sua função social.

O resgate da história da educação, através de uma releitura das leis, demonstra claramente que os cursos de formação inicial e continuada de professores sempre foram direcionados para uma teoria dissociada da prática, o que vem resultando numa formação precária e fragilizada, sendo este o grande desafio do momento atual que inclui a superação da desarticulação entre teoria e prática.

Apesar de sua grande relevância social, a educação de adultos ainda não se constitui em uma prioridade nas sociedades da pós-modernidade, estando, historicamente, sempre vinculada à emergência e às mudanças das políticas sociais, quase sempre denominadas de compensatórias, assemelhadas às campanhas esporádicas de alfabetização de adultos, destinadas aos segmentos marginalizados da população, aos excluídos da sociedade, como ficou demonstrado nos programas de EJA aqui analisados.

Diante desta situação, as limitações são inúmeras, desde a absoluta falta de recursos destinados especificamente a esse segmento educacional, passando pela formação inadequada do professorado, pela carência de material didático apropriado para o trabalho com adultos, e pela inexistência de uma política pública voltada especialmente para atender aos interesses da clientela que procura a educação de adultos.

Outro aspecto importante a ser considerado é que a formação do educador de EJA nem sempre antecede ao trabalho em uma prática docente, vez que, na maioria das vezes, o educador de jovens e adultos já atua há certo tempo numa prática efetiva e só depois é que procura se aperfeiçoar ou ressignificar a sua prática, mediante cursos de graduação ou de pós-graduação, em encontros, seminários, em processos de formação etc. Também ocorre que a convocação de formadores em EJA

³ Na Bahia existem quatro Fóruns em EJA.

nem sempre prioriza quem já tem prática docente, pois muitos desses formadores atuam como voluntários ou prestadores de serviço, mediante contratação temporária, com baixa remuneração e condições de trabalho bem precárias, o que não contribui para atrair profissionais mais qualificados e mais experientes.

A desvalorização do profissional da educação em EJA acompanha e reflete a desvalorização da própria EJA, pois esses educadores, além de terem contratos temporários, atuam em condições precárias de trabalho, com salários irrisórios, e ainda estão sendo considerados “invisíveis” para o sistema de ensino, como presas fáceis para serem manipulados pela política partidária.

Concorda-se com a estratégia de que “é preciso desenvolver programas que eduquem os futuros professores como intelectuais críticos capazes de ratificar o discurso da liberdade e da democracia” (Aronowitz & Giroux, 1985, *apud* MOREIRA; SOUZA, 2001, p.127) e que sejam capazes de produzir uma educação de qualidade.

O professor precisa ser requalificado como profissional e como protagonista, como afirma Rigal (*apud* IMBERNÓN, 1999, p.101), como também melhorar as suas condições objetivas de trabalho, conseguir eliminar ou, pelo menos, diminuir o controle técnico, assumir o seu papel de mediador e de *intelectual transformador*, como nos fala Giroux (1997), devendo ser crítico, fortalecer a sua autonomia como docente, priorizar o trabalho em equipe, compartilhar as suas experiências com os seus colegas e os seus alunos, reforçar a autonomia do grupo e, acima de tudo, valorizar a sua própria prática para que outros possam dar o seu devido valor. Especialmente o professor da EJA precisa ser mais valorizado, necessita ser visto como alguém que detém saberes construídos a partir de sua própria prática, como sujeito consumidor e produtor de teoria e que pode intervir decisivamente na formulação de políticas públicas, inclusive nas políticas de formação do educador.

7. Caminhar é preciso... Propostas de melhora

Pretende-se, como contribuição deste trabalho investigativo, promover a inserção de mais uma li-

nha de pesquisa no PPGEduc/UNEB, especificamente na área de educação de adultos, proporcionando o fortalecimento da pesquisa educacional, a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, bem como a ampliação do estudo e da produção científica em EJA, visando melhorar a qualidade do ensino de graduação e de pós-graduação e a formação de professores.

Quanto às perspectivas atuais no que se refere à educação de adultos, primeiramente é preciso repensar e rever as políticas sociais públicas voltadas para o atendimento em EJA nos seus diversos aspectos, tais como: as concepções de educação e de alfabetização de adultos, os recursos que são destinados para essa modalidade, a periodicidade da oferta educativa garantindo a continuidade dos estudos no ensino regular. É necessária e urgente a realização de ações afirmativas que mudem radicalmente as atuais políticas públicas na área da educação de jovens e adultos, concretizando-se, na prática, o discurso enfático de que é prioridade para o governo essa modalidade educativa, como também é preciso a reversão das estatísticas sobre o analfabetismo no Brasil e, sobretudo, na Bahia.

É necessário maior incentivo aos cursos de Licenciatura, a fim de que a formação de alfabetizadores se dê com maior consistência teórica e metodológica. O professor Leôncio Soares (2006) enfatiza a importância da formação inicial e continuada dos professores para a educação de jovens e adultos e, para atender a esta recomendação, é preciso redimensionar os cursos de Pedagogia (nível superior), de forma que atendam à formação específica em EJA, ou criar uma Licenciatura em Educação de Adultos, de maneira que contemplem em seus currículos essa temática, oferecendo uma base sólida de conhecimentos, incluindo a disciplina alfabetização de adultos, tanto no currículo da graduação como nos cursos da pós-graduação, e desenvolvendo competências básicas a todo professor que queira atuar nesse segmento educativo.

A este propósito se destaca o importante papel das Universidades, cabendo aos docentes e pesquisadores refletirem sistematicamente sobre o tema, promoverem a Licenciatura em Educação de Adultos, incentivarem e facilitarem a articulação com outros organismos responsáveis por pro-

gramas de formação de adultos e comecem a desenvolver trabalhos de investigação nessa área, conforme indicam García Carrasco (1997, p.72-73) e outros autores.

Além do mais, a alfabetização de adultos deve ser objeto de um programa contínuo do governo, deixando de ser uma campanha ou um projeto temporário, para se tornar uma importante estratégia de política pública na área educacional, perseguindo as seguintes metas:

- Erradicar o analfabetismo, com prazos e metas claramente definidos, sobretudo na zona rural onde os índices são mais acentuados, mediante um programa educativo governamental do qual esta seja uma questão prioritária e que execute as ações educativas com continuidade para além dos mandatos políticos.

- Capacitar os alfabetizadores que deverão ser preferencialmente do sistema oficial de ensino (estadual e municipal).

- Acompanhar sistematicamente o trabalho pedagógico desenvolvido no processo de alfabetização.

- Promover a formação de leitores críticos mediante o processo de alfabetização.

- Incentivar os professores para atuarem na alfabetização como docentes, supervisores ou gestores, garantindo incentivos funcionais, acréscimo de salário e/ou promoção na carreira do magistério.

- Instituir projetos em parceria com outras Secretarias do Governo, notadamente: Saúde, Trabalho e Bem Estar Social.

- Estabelecer parcerias e intercâmbios com instituições comunitárias nacionais ou estrangeiras que tenham experiência com a alfabetização de adultos.

- Articular-se com organizações não-governamentais que já desenvolvem trabalhos, experiências, projetos na área da educação de adultos.

- Contar com a ajuda financeira de empresas e instituições particulares que se interessem em financiar programas ou projetos de alfabetização de adultos.

- Estabelecer parcerias com os movimentos sociais e as entidades da sociedade civil organizadas para a construção de políticas públicas em EJA que contemplem a alfabetização no seu sentido amplo.

- Realizar trabalhos de investigação no contexto da alfabetização de adultos sob a coordenação das universidades.

Deve-se discutir e analisar a formação e a prática docente em EJA mediante os encontros, fóruns, seminários, teleconferências que contem com a ajuda das Associações de Classe e dos Sindicatos dos professores, pois que a prática docente vai muito além da ação pedagógica do professor em sua sala de aula, repensando-se, desta forma, a profissão, a carreira docente, as relações de trabalho com vistas à profissionalização da docência.

É preciso escutar sensivelmente as vozes dos professores, as suas denúncias, os seus pedidos, dar vez para as suas necessidades, efetuar um resgate histórico a partir das suas narrativas, do conhecimento do seu percurso profissional marcado por sofrimento, pela discriminação (social, racial, de gênero), pela exclusão social. Segundo Dantas (2003, p.199), “el conflicto instalado entre la formación inadecuada de los profesores y la práctica educativa que llevan a cabo en la educación de adultos puede ser superado (...) con iniciativas que visualizan un acercamiento del educador a su praxis cotidiana”.

Acreditando-se nas possibilidades da educação no século XXI, concorda-se com Imbernón (2000, p.94) que “também é preciso envolver-se na busca de uma nova prática social que ajude o ser humano a inserir-se na sociedade de maneira ativa e como elemento de transformação”.

É preciso também, como é afirmado, enfaticamente, nas Declarações de Hamburgo sobre o EJA atentar para a especificidade do processo de construção e de apropriação do conhecimento pelo indivíduo adulto, a partir dos seus interesses, de suas aspirações e de suas condições reais de vida.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. A experiência portuguesa na formação de professores. In: MENEZES, Luís Carlos de (Org.). **Professores, formação e profissão**. Campinas: Autores Associados, 1996. p.33-70.

- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**. imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autentica, 2006. p. 17-32.
- BARRETO, Elba. Políticas públicas de educação: atuais marcos de análise. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 90, p. 3-14, ago. 1994.
- BUENO, Belmira; CATANI, Denice; SOUSA, Cynthia (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escritura, 2003.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación**: enfoque e metodología. Madrid: La Muralla, 2001.
- CATANI, Denice; BUENO, Belmira; SOUSA, Cynthia; SOUZA, Maria Cecília. **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 2003. p.13-46.
- CONNELLY, Michael ; CLANDININ, Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Laertes, 1995. p.11-60.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DANTAS, Tânia. Educação de Adultos: um projeto de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 5, p.101-126, jan./jun. 1996.
- _____. Formação de professores em educação de adultos: mito ou realidade? **Revista ADM Pública, Vista & Revista**, Salvador, ano 1, n. 3, p.34-39, jan./abr. 2003.
- _____. El conflicto entre la formación y la práctica pedagógica en la educación para adultos. In: Conflictos en un mundo plural. SEMINARIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS, 3., 2003. Barcelona. [**Trabalho apresentado...**]. Barcelona: Institut Català de Cooperació Iberoamericana, 2003. p. 189-201.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Les histoires de vie** : de l'invention de soi au projet de formation. Paris: Anthropos, 2000.
- _____. Fotobiografia e formação de si. In: SOUZA, Elizeu; ABRAHÃO, Maria Helena (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**. a invenção de si. Porto Alegre: EDUPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p.105-118.
- ESCUADERO, Juan M.. **Diseño, desarrollo e innovación del curriculum**. Madrid: Síntesis, 1999.
- ESTEBAN, Maria Paz. **Investigación cualitativa en educación**: fundamentos y tradiciones. [S.l.]: McGraw Hill, 2003.
- ESTEVE, José Manuel. **El malestar docente**. Barcelona: Paidós, 2000.
- FERRÁNDEZ, Adalberto (Dir.) et al. **El formador de formación profesional y ocupacional**. Barcelona: Grupo CIFO, 2000.
- FLECHA, Ramón. **Educación de las personas adultas**: propuestas para los años noventa. Barcelona: El Roure 1990.
- _____. **Compartiendo palabras**: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FULLAN, Michael; HARGREAVES Andy. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GARCIA CARRASCO, Joaquín (Coord.). **Educación de adultos**. Barcelona: Ariel, 1997.
- GOERGEN, Pedro; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Formação de professores**: a experiência internacional sobre o olhar brasileiro. São Paulo: Autores Associados, 1998.
- GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997.
- IMBERNÓN, Francesc: **La formación del profesorado**. Barcelona: Paidós, 1994.
- _____. (Coord.). **La formación permanente del profesorado en los países de la CEE**. Barcelona: Horsori; Universitat de Barcelona, 1990.

- _____. (Coord.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KUENZER, Acácia. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p.163-183, dez., 1999.
- LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Madrid: Laertes, 1995.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. São Paulo: Cortez, 1999.
- GARCÍA, Carlos Marcelo (Editor). **La función docente**. Madrid: Síntesis Educación, 2001.
- MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomás Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.
- NÓVOA, António. **Vida de professores**. Porto: Editora Porto, 1992.
- _____. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1995.
- OLIVEIRA, Anne-Marie Nilon. A formação do adulto educador: uma abordagem na perspectiva da complexidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., 1999, Caxambu. [**Trabalho apresentado...**]. Caxambu, 1999.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.93-114.
- PERRENOUD, Phillippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- RUÉ, Joan. **Qué enseñar y por qué: elaboración y desarrollo de proyectos de formación**. Barcelona: Paidós, 2002.
- SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SOUZA, Eliseu Clementino. O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. **Tese** (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- _____. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Salvador: DP&A; UNEB, 2006.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papyrus, 1995. Tomo 2.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.77-91.
- _____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- VAILLANT, Denise. Pensando a largo plazo: los profesores del siglo XXI. **Revista OGE**, Madrid, n.1, enero / feb. 2003.
- VEIGA, Ilma: **A prática pedagógica do professor de Didática**. Campinas: Papyrus, 1992.
- ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.115-138.

*Recebido em 25.08.07
Aprovado em 17.11.07*

**FORMANDO PROFESSORES
QUE APRENDEM A PARTIR DOS RELATOS:
uma experiência na Faculdade
de Formação de Professores (FFP) da UERJ**

Helena Amaral da Fontoura *

RESUMO

A universidade é um espaço fundamental na formação de professores. Buscamos na Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP/UERJ) formar professores conscientes *da* e *na* sua prática. Essa concepção se baseia em diferentes dimensões: o *saber* – conhecimentos específicos; o *saber ser* – o ato educativo; e o *saber tornar-se* – o saber crítico desenvolvido a partir da experiência. O componente curricular Prática de Ensino/Estágio Supervisionado é um campo de estudo importante, pois nos possibilita analisar as características idealizadas e efetivas identificadas pelos alunos da disciplina. Trazemos parte dos resultados da pesquisa realizada com os licenciandos de diversas áreas na FFP. O recorte selecionado refere-se a uma análise dos relatos de experiências vividas por professores em formação, licenciandos da instituição *locus* da pesquisa, à luz do tema percepções da prática profissional, tecendo com os referenciais teóricos que constituem a fundamentação. Analisar escritos sobre vivências significativas para nossos licenciandos pode nos fornecer pistas para aprimorar as atividades de formação desenvolvidas em nossa unidade, contribuindo para formar professores mais conscientes de que sua história também os faz os professores que estão vindo a ser.

Palavras-chave: Formação de professores – Prática profissional – Relatos de experiência

ABSTRACT

FORMING TEACHERS WHO LEARN FROM THEIR STORIES: an experience in the Faculdade de Formação de Professores (FFP) of the UERJ

University is a basic place for training teachers. At the *Faculdade de Formação de Professores* (FFP/UERJ), we intend to develop self-consciousness about teachers practices. This conception is based upon three dimensions: *knowledge* – the specific contents; *learn how to be* – the teaching process; and *learn how to become* – critical knowledge derived from experience. Supervised Practicum is an important field of study because it allows the analysis of idealized as well as real characteristics

* Doutora em Ciência (1997) pela Fiocruz. Professora Adjunta do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo/UERJ. Procientista da UERJ. Líder do Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino e Formação de Professores. Endereço para correspondência: FFP/UERJ, Rua Dr. Francisco Portela, 1470, Patronato – 24435-005 São Gonçalo/RJ. E-mail: helenafontoura@gmail.com

identified by student-teachers while taking the course. In this paper, we present some results of a research undertaken with student –teachers in different majors at FFP. The selected part refers to the stories told by student-teachers about their perceptions of teaching practices, that we weaved with some theoretical references. Analyze written productions of our students in the process of becoming teachers can give some clues about our own teaching activities at the University, helping to develop teachers more conscious of their own stories and processes.

Keywords: Teachers training – Professional practice – Experience stories

INTRODUÇÃO

Formar professores é uma tarefa importante de construção pessoal, profissional e social. A Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP), instituição dedicada exclusivamente a formar professores, conta com seis departamentos: Educação, Letras (Português-Literaturas e Português-Inglês), Geografia, Ciências, Matemática e Ciências Humanas, oferecendo cursos de licenciatura nessas áreas. Cabe ressaltar, uma vez que os cursos estão distribuídos em um mesmo espaço físico, que eles podem estabelecer relações diretas entre si, além de poderem usufruir de contatos permanentes com o Departamento de Educação (DEDU), responsável pelas disciplinas didático-pedagógicas e pela Prática de Ensino I (as II e III são atribuições de cada departamento). Como nossos cursos são exclusivamente de licenciaturas, temos um campo de possibilidades muito ricas na abordagem dos problemas, desejos e sonhos sobre a formação profissional de qualidade.

O princípio político-epistemológico que tem fundamentado nosso trabalho reconhece professores e professoras como capazes de teorizar sobre a própria prática e dotados de saberes próprios e valiosos. Temos percebido que, no exercício da prática cotidiana, os sujeitos docentes se deparam com desafios para os quais não têm resposta imediata, sendo instigados a buscar soluções, procurar alternativas, construir caminhos. E, nesse movimento de investigação, produzem novos conhecimentos – uma teoria em ação (GARCIA, 1996) – fruto de suas reflexões, compartilhadas ou não, nos espaços onde acontecem processos educativos.

Nossa escolha metodológica é pela etnografia dos espaços educativos. Na área da educação,

como pontua, entre outros, Rockwell (1986), várias têm sido as formas de apropriação da etnografia de modo a ajustá-la ao estudo da cultura escolar, por sua vez inserida nas culturas urbanas (ERICKSON, 1986, 1992). Deste modo, o esforço empreendido pelo antropólogo, para tornar familiar o estranho, resulta para o pesquisador educacional em um esforço inverso, para tornar estranho aquilo que lhe é demasiadamente familiar – a instituição educativa – e, dessa forma, empreender análises que permitam ir além daquilo que está dado de início. Como já visto em Fontoura (1997), a preocupação maior é com o processo. Portanto, ao estudar um determinado problema, nosso interesse concentra-se em verificar como esse processo se manifesta nas atividades observadas, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Fazendo etnografia, temos como focos de atenção especial os significados que as pessoas dão às coisas e à influência delas em suas vidas, buscando captar a perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como encaram as questões que estão sendo focalizadas.

Considerando-se as características desta pesquisa, as informações são analisadas de acordo com os princípios conceituais da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), já aplicada em trabalhos anteriores (FONTOURA, 1997, 2001, 2003, 2004), que estuda os conteúdos por núcleos de sentido e tematiza os depoimentos.

Os dados foram obtidos a partir de relatos escritos de licenciandos cursando as Práticas de Ensino I, II e III, oferecidas aos diversos cursos da FFP. Ao todo examinamos 78 relatos e selecionamos, como nos orienta Bardin (1977), os núcleos de sentido por nós identificados no material. Nossos sujeitos são licenciandos das diversas áreas de ensino da FFP, com idades entre 19 e 48, relativa-

mente equilibrados entre homens e mulheres (com pequena predominância feminina), alguns com experiência anterior de magistério, e histórias de vida e de lutas muitos parecidas; a grande maioria é composta por primeiros possíveis formandos em nível superior em suas famílias ou, pelo menos, primeira geração de universitários.

Contamos com a reflexão proposta por Cer-teau (1974), que nos fala de reinvenção do cotidiano, dizendo que existem mil maneiras de jogar e de desfazer o jogo do outro, no sentido de ser um espaço instituído por outro, e fazer seu próprio caminho, o *'fazer com'*, desembaraçando-se de uma rede de procedimentos já existentes. Usar um 'produto' não supõe passividade mas, sim, uma maneira de pensar investida numa maneira de agir. Com ele, entendemos que as práticas cotidianas são desenvolvidas através de modos circunstancialmente definidos, 'maneiras de fazer', 'procedimentos', que podem ser entendidos se falados, significados no contexto da vida cotidiana, considerados em seus aspectos conscientes e inconscientes. Diz ele: "o saber-fazer das práticas cotidianas não seria conhecido senão pelo intérprete que o esclarece no seu espelho discursivo, mas que não o possui tampouco". (p.143). Associa o saber fazer a um saber não sabido, um saber sobre o qual os sujeitos não refletem. Para ele, "a narrativização das práticas seria uma 'maneira de fazer' textual, com seus procedimentos e táticas próprias". (p.152).

É interessante ressaltar que há tipos diferentes de relatos: os feitos na primeira pessoa do singular ou na primeira pessoa do plural como figura de retórica, trazendo algo ocorrido com a própria pessoa; há também os feitos por um narrador sobre algo ocorrido com outro, ou ainda os fatos sem sujeito e sem temporalidade ou espacialidade, quase que considerações sobre educação em geral e os silêncios, quando a pessoa respondente não preenche a questão. Cada um desses tipos mereceria um trabalho em si.

Uma das questões que parece perpassar todos os achados é a dos dilemas enfrentados por professores, que se apresentam tanto em situações vividas quanto em exemplos nas experiências relatadas. Lampert (1985) nos fala de um professor que tem a função de intermediar interesses con-

traditórios em um trabalho que é, por constituição, ambíguo, considerando-o um 'dilemma manager', semelhante ao termo 'gestor de dilemas' utilizado por Gimeno Sacristán (1992). Ser um gestor de dilemas implica em não ser um solucionador de problemas, linearmente, mas um administrador de situações em processo, que determinam e são determinadas por múltiplas condições, o que torna o processo, ao mesmo tempo, difícil e fascinante.

Para Gimeno Sacristán (1992), os dilemas são pontos significativos de 'tensão' frente aos quais é preciso optar sempre, opção que se faz em função de perspectivas tanto profissionais quanto pessoais e que contribuem diretamente na resolução de questões, por exemplo, na hora de escolher metodologias, conteúdos, ou recursos didáticos. Para esse autor, no entanto, não há, necessariamente, um nível de consciência ou uma sistematização nas ações dos professores face aos dilemas enfrentados no dia-a-dia. Afirma, ainda, que é na tomada de decisões dos professores que se encontra o cerne do processo educativo.

Lampert (1985) sublinha a não linearidade das escolhas dos professores, podendo ser associada às perspectivas de complexidade de Morin (1977) e à visão de ciência de Boaventura Santos (1993), quando não dá para uma questão apenas uma solução, mas sim admite a pluralidade de práticas, todas elas em princípio aceitáveis, mas que podem ser conflitantes entre si. Diz, ainda, que os dilemas são frequentes, porém não facilmente resolvíveis. Se o professor reconhece que tem um dilema, mas não sabe o que fazer, o fato de reconhecer ou mesmo admitir faz diferença para encaminhar as situações.

Aqui poderemos contar com a colaboração da noção de consciência de Freire (1987), quando diz que "a consciência é uma misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presente (...) a consciência tem dimensão maior do que os horizontes que a circundam". (p.7). Buscamos com esta pesquisa ampliar as possibilidades de conscientização por parte dos que integram nossa instituição e dos que integram as instituições com as quais mantemos parcerias para desenvolver as Práticas de Ensino.

No processo de conscientização, as realidades e os conhecimentos de alunos e professores ganham importância, as atividades desenvolvidas po-

dem dar conta do prazer de aprender e ensinar. Morin (2000) enfatiza que a compreensão do outro, condição fundamental para a relação pedagógica, requer a consciência da complexidade humana. Fazemo-nos seres humanos que sabemos e sentimos, em uma prática que pressupõe respeito mútuo, que desconstrói o autoritarismo formal, que reflete e fundamenta a ação docente. Para Morin (1999), devemos começar a reforma do pensamento nos anos iniciais da educação, de modo que as crianças possam desenvolver o sentido das relações entre os problemas e os dados.

Para fins deste trabalho, vamos nos ater aos dados relativos ao que consideramos nosso principal núcleo de sentido, o tema **percepções da prática profissional**, ressaltando que trazemos como sub-temas **idealização do professor**, **importância do modelo** e **relações interpessoais**, temas interligados.

Inicialmente, apresentamos os relatos ligados às reflexões possibilitadas pela disciplina Prática de Ensino, que falam de situações de avaliação, de pesquisa e de questões gerais ligadas à apreciação do ato docente, com uma reflexão sobre um aspecto muito debatido, que é a visão utilitária do aprender em oposição a uma aprendizagem que faça sentido.

Em um dos estágios que eu fiz, uma professora fazia uma revisão de prova de uma forma muito mecânica, uma boa parte da turma estava respondendo bem às perguntas feitas por ela. Um dos alunos, porém, não respondeu à pergunta que a professora fez. Ela o reprimiu. Ele respondeu apenas com um olhar, que dizia: "Para que aprender isto? Pra mim, de nada serve!". Então, eu percebi que as matérias abordadas na escola precisam fazer sentido para os alunos, pois só assim eles vão querer aprender.

Realizei em Prática de Ensino I uma pesquisa sobre problemas na educação noturna e percebi que os professores se relacionam estreitamente com relação a seus conteúdos e vejo que esta realidade precisa ser modificada. Hoje, procuro abranger em minhas aulas grande parte de conhecimentos de outras disciplinas e/ou várias de conhecimento.

Essa fala anterior remete a uma possibilidade de aplicação de uma aprendizagem para alguém que já está inserido no contexto profissional.

Houve uma situação de estágio em que eu pedi que o aluno se endireitasse na cadeira, posto que a professora já havia pedido; no entanto, ele respondeu que só o faria quando a professora pedisse novamente. Com isso, percebi que não significava nada para o aluno e que ele respeitava apenas a autoridade que aprova e reprova de série.

Acho interessante o fato de algumas atividades funcionarem muito bem em uma turma e serem um verdadeiro fracasso em outras.

Importante ressaltar que a consciência da prática profissional vai se formando à medida que vão cursando as Práticas de Ensino e isso acontece, muitas vezes, sem a devida reflexão possibilitadora de uma real aprendizagem.

Por não ter experiência como professor, já que nunca lecionei profissionalmente, o meu primeiro contato com uma sala de aula ocorreu na disciplina Prática de Ensino. Foi ali que percebi como terei que trabalhar, quais são as principais dificuldades dos alunos, quais as carências etc.

Essa fala anterior nos remete à necessidade de pensarmos nossas práticas formativas. Como pode um aluno de licenciatura ter o primeiro contato com a sala de aula em nossa unidade que prega a formação integrada desde o início do curso? Já a posição a seguir liga a proposta da Prática de Ensino ao objetivo de buscar novas soluções para uma prática docente desgastada.

Durante os estágios de observação, observamos a carência existente nas relações entre professores e alunos. Fomos testemunhas do comportamento agressivo, não só por parte do aluno, como também do professor.(...) A partir dessas experiências, desejamos construir um novo conceito de ensino, com base nas boas relações entre professores e alunos; fazer da sala de aula, um local de ensino/aprendizagem e um lugar de aprendizado social e humano.

A seguir trazemos alguns estratos de fala que nos remetem a lembranças e reflexões sobre o fazer pedagógico, possibilitadas pela proposta de escrever sobre suas experiências sem especificar o tempo limitado à disciplina em questão. Essa proposta pode ser muito possibilitadora de pensar sua própria história de aprendizagem, que se entrelaça com sua prática profissional.

Sempre fui muito ousada, e não concordo com a postura do professor “sabe tudo”. No ensino fundamental já fiquei de castigo atrás da porta e no Ensino Médio fui expulsa de sala. São coisas do tipo que não quero cometer enquanto professora.

Quando dei aula para a sétima série de uma escola particular, encontrei uma resistência por parte da coordenação ao levar novas propostas para o plano de aula. A coordenação não permitiu mudanças em sua prática “tradicional”.

Ressaltamos aqui a importância de se promover reflexões sobre as relações interprofissionais durante a Prática de Ensino, mas não só. A Licenciatura como um todo deveria ter essa preocupação.

Trabalhando em um pré-vestibular comunitário, houve uma situação que me fez sair um pouco da utopia “aluno sempre interessado”. Levei um texto que achei interessante para a matéria, sendo que, por ser um pouco grande, ficou um pouco chato e cansativo. Iria apenas terminar a segunda folha para terminar a aula, quando um aluno falou que a aula estava muito cansativa e se eu não havia percebido. Mesmo chateada, pois levei aquele texto super empolgada, continuei. Fiquei com uma sensação horrível. Isso eu vou levar para sempre em minha prática, pois não podemos saber em que o aluno está interessado e não podemos ser super-heróis.

A prática de ensino exige dos educadores uma constante reflexão do seu trabalho, buscando seu constante aperfeiçoamento. Estamos com Freire (1987) quando diz que “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo”. (p. 24).

Trabalhos sobre os saberes mobilizados por professores em sala de aula apontam a existência de uma epistemologia característica do trabalho docente. A epistemologia da prática profissional, como a chama Tardif (2003), seria caracterizada por uma lógica própria, que não se restringe a uma mera aplicação dos conhecimentos universitários. Na verdade, ela seria a síntese, sempre dinâmica, de um modelo de racionalidade em que os saberes universitários dividem espaço com a intuição, a criatividade, a sensibilidade, a improvisação e a rotina profissional. Deste modo, os saberes mobili-

zados pelos professores em seu trabalho cotidiano advêm de várias fontes: de sua história de vida, de sua memória escolar, dos conhecimentos adquiridos em sua formação profissional, nos programas curriculares e de sua experiência de trabalho (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

Com relação ao sub-tema **idealização do professor**, os depoimentos trazem uma figura distante do real e, em alguns casos, quase capaz de dar conta de qualquer situação que se apresente, com características quase de ‘super-pessoa’. Esta constatação nos leva a incorporar aqui o sub-tema **importância do modelo**, exemplificado em algumas falas:

A própria observação das aulas que assisto na faculdade tem impacto na minha formação como professora, pois observo bem os pontos importantes no magistério e o que não desperta o interesse dos alunos.

Os professores dedicados e responsáveis que lecionaram para mim durante o Ensino Fundamental e Médio foram os grandes motivadores para que eu escolhesse a carreira de Letras – Português / Inglês.

Tive uma professora no 2º grau que me afetou diretamente na maneira de pensar e na metodologia de trabalho que pretendo abordar ao lecionar.

Nem sempre as situações vividas são consideradas pelos licenciandos como ‘positivas’ mas, na pesquisa, vemos como situações constitutivas da experiência em se fazer docente.

Uma situação que achei bastante curiosa foi quando no primeiro período um professor arrumou a sala colocando as cadeiras em 45° e ele quem escolheu os lugares onde cada aluno iria sentar. O critério para a escolha dos lugares foi a nota da primeira prova. Acredito que a forma como o aluno irá se sentir vai depender de como ele será avaliado. A avaliação feita exclusivamente por meio de provas faz com que o aluno se sinta pressionado, atrapalhando assim seu rendimento.

Uma experiência negativa que tive nos primeiros períodos da faculdade foi quando tive aula com um professor que se deixou influenciar por situações vividas por ele fora de sala. Isso prejudicou sua relação com a turma e isso serviu como um exemplo negativo e também positivo, pois não quero repetir sua postura como professor.

Vemos ainda uma estreita relação entre o que foi significativo na construção da percepção de professor em cada um de nós, tanto do ponto de vista do vivido, quanto do idealizado. Atenção especial deve ser dada aos adjetivos atribuídos ao professor nos depoimentos (dinâmico, atento, motivador) e às características esperadas desse profissional (impor respeito, transmitir confiança, preocupar-se com os alunos)

Acredito que o professor precisa ser dinâmico, atento e motivador. Contudo, na minha experiência como professora, pude perceber que o educador precisa impor mais respeito sem que isto o torne um ditador.

Uma experiência marcante foi quando os alunos de uma escola prestaram atenção na correção da atividade logo depois de explicitarmos a importância de saber adequar a linguagem a determinadas situações.

Considero que o aluno tem maior tranquilidade quando o professor tem domínio do conteúdo ministrado e transmite confiança aos alunos. Porém, quando o professor não sabe ensinar o conteúdo, o aluno passa a estudar por conta própria, o que explica a falta de confiança no momento da avaliação.

Quando fui convidada para assumir 2 turmas de 60 alunos cada, eu me senti insegura momentaneamente, mas depois eu consegui colocar para fora a professora que eu tenho em mim. Foi impactante, mas, depois disso, tudo transcorreu bem.

Interessante perceber algumas oposições ou dicotomias, como a questão sobre quem tem ‘mais tranquilidade’, se professores ou alunos, ou sobre a insegurança como atributo do professor iniciante e não de alunos que recebem um professor inexperiente. O que escapa aqui à compreensão é que, em uma relação, todos estão implicados e o ‘sucesso’ é responsabilidade coletiva.

*Aconteceu quando eu dei aula para uma turma de 2ª série do Ensino Fundamental, quando estava aplicando uma avaliação e observei que a turma estava indo muito bem. Mas, **como todo professor**, me preocupei com um aluno que faltava muito, e, quando freqüentava ficava disperso. Ele não estava nem mesmo com a primeira questão pronta e, de repente, começou a fazer rapidamente. Como estava distante dele fiquei alegre pensando que ele*

estava se esforçando, mas me decepcionei logo quando me aproximei, pois vi que estava “colando”. Quando ele me viu perto dele, ficou indignado, como se estivesse com a razão de estar fazendo aquilo. Era uma escola particular e isso me trouxe graves problemas porque eu o impedi de continuar fazendo, dando-lhe um “zero”. Depois de ir à direção, que ficou contra mim a favor do aluno e de seus pais, optei por sair daquela escola e fazer um concurso para trabalhar em Itaboraí onde estou até hoje.

Ao colocarmos em negrito ‘como todo professor’ podemos estar generalizando ou dando conta de idealizações sobre o papel profissional. Seremos todos uma massa uniforme e com iguais preocupações?

Trago comigo um pouco dos professores que tive desde o princípio, procurei a princípio repetir o que faziam de melhor e excluir o que acreditava estar errado e, ano a ano, procuro fazer um balanço de erros e acertos.

Com relação ao sub-tema **relações interpessoais**, encontramos alguns depoimentos positivos, ligados ao sub-tema anterior do modelo e outros que falam de situações de desrespeito entre professores e alunos, agressividade relatada tanto física quanto emocional. Interessante perceber que não há a delimitação do espaço da disciplina Prática de Ensino como único local de viver experiências passíveis de registro.

Os conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade têm um papel importante na condução do trabalho docente. Entretanto, não são determinantes. Assim, levando em consideração as proposições de Tardif (1991, 2003), as saídas propostas para superar as situações de crise do ensino e da formação do professor não poderão se pautar numa concepção de conhecimento que não leve em conta todas essas variáveis.

Em nossas falas coletadas, temos situações de sala de aula da faculdade, de salas de aula de períodos anteriores à vida universitária, mas que trazem um impacto na reflexão atual, e ainda um relato atemporal que impressiona pela veemência com que fala de um episódio de agressividade na sala de aula.

Certo dia, um professor tratou muito mal um aluno de graduação, dizendo que ele não teria capacidade de ensinar nada a ninguém, pois nem mesmo conseguia aprender quanto mais ensinar. Serviu

para mim como exemplo, pois, na semana seguinte, esse aluno abandonou o curso. Não devemos menosprezar um aluno e, sim, incentivá-lo para que ele persevere até alcançar o sucesso.

Quando cursava a 6ª série do ensino fundamental, a professora de língua inglesa decidiu colocar toda a turma em recuperação. Sempre fui uma aluna que tirava boas notas, e aquela medida tomada pela professora me aterrorizou, pelo comportamento de alguns alunos ela colocou toda a turma para a recuperação.

O desrespeito se faz presente em sala de aula, ocasionando discussões e, diversas vezes, agressões físicas. Fomos testemunhas do comportamento agressivo, não só por parte do aluno, como também do professor; a sala de aula transformou-se num “ringue de boxe”, onde, a qualquer momento, uma das partes poderia ir a “nocaute”.

Através de todas as falas estamos trazendo a questão da relação interpessoal como determinante em um processo pedagógico e, certamente, como impactante nos processos formativos vividos por nossos licenciandos. Veiga (2004), enfatizando a perspectiva relacional do processo didático, fala de suas quatro dimensões, integrantes e complementares: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Propõe essa autora que compreendamos essas dimensões em busca da unicidade do processo didático. Esse processo não se dá nas relações diretas e imediatas mas, sim, na correlação, na dinâmica interna, nos espaços-tempos de ensinar e aprender. Para ela, “a relação pedagógica é uma relação social, profissional e afetiva a partir do momento em que alunos e professores se transformam em protagonistas”. (p.27)

A necessidade de investigar o que fazemos, o que pensamos sobre nosso fazer, como construímos esse fazer ao longo de nossa vida, como esse fazer é visto e pensado pelos que conosco interagem neste caminho é o que serve de suporte às reflexões empreendidas neste trabalho. Ou seja, se nossos licenciandos vivenciam situações de pesquisa e de reflexão sobre a prática, podem estar mais abertos a desempenhar as quatro dimensões propostas por Veiga e ampliar as possibilidades da relação pedagógica.

Um exemplo que inicialmente não se enquadra nos sub-temas selecionados, mas que, de acordo

com Erickson (1992), deve ser ressaltado também e que nos chama a atenção pela singularidade, foi a fala que traz um ato falho digno de análise: confundir inverno com inferno, fazendo-nos pensar a que ‘inferno’ estaria se referindo...

Um fato ocorreu comigo quando ainda cursava o ensino fundamental, em uma aula de Geografia que o professor destinou para a entrega e comentários sobre uma prova. A prova havia sido feita em dupla. Todos já haviam recebido a prova, quando finalmente chegou a minha vez e de meu companheiro. Uma das questões referia-se às estações do ano, e nós trocamos: ao invés de escrever inverno escrevemos inferno. Foi pura falta de atenção. O professor leu a questão e a resposta em voz alta e todos riram de nós, foi humilhante, e ainda disse: “O inferno é quente”. Essa situação tem impacto em minha formação, pois serve de exemplo do que não se deve fazer em sala de aula.

Dialogando com Morin (2001), trazemos a idéia da passagem da prática instituída para a experiência instituinte¹, que se afirma como uma experiência comum, partilhada por um grupo, contrapondo-se à experiência instituída, pontual e fragmentada do sujeito isolado de seus pares. A experiência instituinte promove vivências plenas construídas por uma tessitura coletiva e pela possibilidade de uma abertura polifônica aos movimentos do mundo. Dialogando com os conceitos de instituído e instituinte no cotidiano escolar, nomeamos práticas instituintes os movimentos emancipatórios, presentes na escola, encarnados em ações, projetos, iniciativas dos docentes que produzem rupturas com um modelo escolar hegemônico, fundado na exclusão e no fracasso escolar dos estudantes das classes populares. A reflexão sobre práticas instituintes também nos remete a autores que têm o cotidiano como um campo de produção do conhecimento e gerador de outras práticas.

De acordo com Nóvoa (1992, 1995, 2003), os problemas dos docentes não são apenas instrumentais, todos comportam situações que envolvem ou-

¹ Pensamos a possibilidade de mudança através da consideração de práticas instituídas e práticas instituintes, ambas pertencentes à instituição, onde o ‘instituído’ faz referência à ordem estabelecida, a valores, modos de representação e de organização considerados ‘normais’, formas de proceder habituais, enquanto o ‘instituinte’ refere-se à idéia de contestação, à capacidade de inovação.

tros aspectos, trazem incertezas, conflitos de valores, mas principalmente são únicos e exigem respostas únicas, de profissionais competentes e que demonstrem capacidade reflexiva. Esse autor comenta ainda que, quando visamos a qualidade do ensino, é fundamental que abordemos qualquer proposta de formação continuada a partir de três eixos estratégicos: a pessoa do professor e sua experiência, a profissão e seus saberes e a escola e seus projetos.

Larrosa (1994), ao analisar o enfoque reflexivo na formação do professorado, afirma que o que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas, fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação ao seu trabalho. Por isso, “a questão prática está duplicada por uma questão quase existencial e a transformação da prática está duplicada pela transformação pessoal do professor” (p. 49).

Aprender a ensinar e a se tornar professor são “... processos e não eventos” (KNOWLES et al., 1994, p.286), pautados em diversas experiências e modos de conhecimento, que incluem a preparação formal, a prática profissional vivenciada, e que, sendo um processo de contínuo crescimento, pode durar, talvez, toda a vida. Acreditam esses autores que algumas pessoas têm “imagens do ensino que foram construídas a partir das experiências anteriores positivas; outras podem ter imagens resultantes de experiências negativas que podem influenciar inadequadamente seu desenvolvimento” (p.70).

Essas imagens, crenças, saberes e práticas serão constitutivas de nossa prática e os desvelamentos de seus significados, certamente, farão de nós melhores professores/as, mais conscientes de nosso papel e pesquisadores de nosso fazer. Com Paulo Freire (1996), aprendemos que a pesquisa é constitutiva da ação docente, e que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Confirmando que faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor como pesquisador”. (p.45)

Os relatos trazem uma enorme riqueza de situações que podem ser trabalhadas com os grupos de formação nas classes de Prática de Ensino, prin-

cipalmente no que os professores em formação podem vir a refletir sobre as situações vividas e acrescentar ao seu próprio referencial, compreensões de fatos que ocorrem na formação pessoal e profissional de nós, professores.

O exercício da reflexão coletiva desafia-nos a colocar em questão velhas certezas, crenças e concepções e abrir-nos para o novo. Em outras palavras, desafia-nos a dar conseqüência ao postulado teórico-prático que nos anunciam Morin (1999) e Boaventura Santos (1993): que *todo conhecimento é autoconhecimento*.

Nosso senso questionador como etnógrafo é o que nos orienta durante toda a pesquisa. Tomamos posse de nossa reflexividade e a praticamos, pois, se como pesquisador abandonamos, em algum momento, a posição de questionamento constante, podemos nos prender a uma visão unilateral dos fatos e nos deixar envolver por ela, tendo o olhar embaçado diante das informações que o campo apresentar. Ora, se somos todos os envolvidos sujeitos, há, no mínimo, uma co-responsabilidade pela construção dos procedimentos e passos seguintes. É necessário que haja um movimento constante do olhar, no qual se exercite a percepção das significações do *locus* de estudo num movimento constante entre uma situação vista pelos diversos olhares possíveis. É importante, então, que tenhamos uma prática reflexiva que nos permita observar e conceber nossa própria observação (MORIN, 1999).

A etnografia constrói, durante a investigação, o seu proceder. O ponto inicial tem um procedimento alinhavado, no entanto, conforme o caminhar e o desenvolver da pesquisa, a interação com o campo e com os sujeitos pode tomar-se um outro rumo que atenda às demandas impostas pelo campo. Nesse movimento constante, é necessário que atuem de forma reflexiva para não perder os detalhes, as pistas, as indicações que o campo aponta.

Buscamos articular fazeres e saberes da prática docente, formando professores e nos formando professoras, em um processo que vemos como coletivo, tanto na construção de novas perspectivas quanto no fortalecimento de práticas já existentes, viabilizando uma articulação orgânica entre o pensar e o fazer em prática de ensino. A partir de nossos achados, encaminhamos algumas reflexões que consideramos balizadoras para os que se

preocupam com a formação de professores e que atuam na área de prática de ensino.

Trazemos para a sala de aula, tanto da universidade quanto das escolas nas quais nos inserimos, um conjunto de experiências, saberes, emoções e cabe aos formadores pensar estratégias que levem em conta essa bagagem. Propor atividades pedagógicas a partir da realidade do grupo ao qual elas se destinam pode parecer uma proposta antiga e desatualizada, mas considero que cada vez é mais revolucionário, na verdadeira acepção do conceito; se conseguirmos desenvolver essa prática no local de formação, chances há que nossos licenciandos, a partir da vivência refletida, respaldada no

suporte teórico metodológico da docência, possam exercer seu ofício com competência profissional e com satisfação pessoal.

A FFP é um espaço que se consolida como pleno de possibilidades, constituído de vários professores/as com a vontade de realizar, imbuídos/as do papel de pedagogos/as na acepção freireana do termo, um espaço de construção permanente de conhecimentos, um espaço de teorização e de articulação teoria-prática. Nossas pesquisas devem contribuir para que docentes e discentes se percebam e se assumam, como nos ensinou Freire (1996), porque professores, como pesquisadores.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed.70., 1977.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. São Paulo: Cortez, 1974
- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M. (Ed.) **Handbook of research on teaching**. New York: Mcmillan Publ. Co., 1986. p.119-161.
- _____. Ethnographic microanalysis of interaction. In: LECOMPTE, M.D.; MILLROY, W.L.; PREISSLE, J. (Eds.). **The handbook of qualitative research in education**. New York: Academic Press Inc., 1992. p. 202-225.
- FONTOURA, H.A. A licenciatura na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. In: LEAHY-DIOS, C. (Org). **Espaços e tempos de educação: ensaios**. Niterói: CL Edições, 2004. p. 59-64.
- _____. As experiências da universidade pública na formação dos professores. In: SEMINÁRIO ANFOPE, 2003., Rio de Janeiro. **Políticas de formação dos profissionais de educação do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2003. Mimeografado.
- _____. O vídeo como instrumento de pesquisa. **Caderno de Ensaios e Pesquisas do Curso de Pedagogia da UFF**, Niterói, n.3, p.19-22, 2001.
- _____. Entre falas e encontros: tecendo fios sobre a prática médica. **Tese (Doutorado) – Escola Nacional de Saúde Pública**, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, R.L. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez, 1996.
- GIMENO SACRISTÁN, J.S. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992. p.63-92.
- KNOWLES, J.G.; COLE, A.L.; PRESSWOOD, C.S. **Through preservice teachers' eyes: experiences through narrative and inquiry**. New York: McMillan College Publishing Co., 1994.
- LAMPERT, M. How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice. **Harvard Educational Review**, Cambridge, n. 552, p. 178-194, 1985.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; 2001.
- _____. **O Método III: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre, Sulina, 2000.

- _____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1999.
- _____. **O Método I: a natureza da natureza**. Portugal, Europa – América, 1997.
- NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. São Paulo: Papyrus, 2003. p.19-26.
- _____. **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1995.
- _____. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.
- ROCKWELL, E. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-85)**. México: Departamento de Investigaciones Educativas – IPN, 1986.
- SANTOS, Boaventura Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto: Afrontamento, 1993.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p.215-33, 1991.
- VEIGA, I.P.A. As dimensões do processo didático na ação docente. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.; JUNQUEIRA, S.R.A. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. p.13-30.

*Recebido em 26.09.07
Aprovado em 13.12.07*

HISTÓRIAS E PERSONAGENS QUE (AINDA) NÃO ESTÃO EM LIVROS: o memorial-formação na licenciatura em pedagogia em Irecê/BA

Marcea Andrade Sales *

RESUMO

Este texto apresenta reflexões teóricas sobre a formação docente a partir da leitura e análise do Memorial-Formação dos professores da rede municipal de Irecê/BA, no seu curso de Licenciatura em Pedagogia (convênio firmado entre a Prefeitura Municipal de Irecê e a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia). O trabalho de conclusão de curso foi a produção de um Memorial-Formação, apresentado para a banca examinadora, em instalações artísticas, a partir do uso de diferentes linguagens. Esta foi uma produção individual, construída desde o processo seletivo para o ingresso dos professores e alimentada em todo o percurso da graduação com o acompanhamento da equipe de Coordenação e Orientação. Três eixos temáticos orientaram a escrita: “eu estudante”, “eu professor”, “eu professor-cursista”. Nos seis ciclos de atividades curriculares primamos pela articulação da teoria e da prática docente no cotidiano educativo do acontecer dessa formação em serviço. Hoje, temos 143 novos licenciados em pedagogia que atuam na rede de ensino de Irecê e se autorizam a fazer história com suas histórias.

Palavras-Chave: Memórias – Formação em serviço – Narrativas

ABSTRACT

HISTORIES AND CHARACTERS THAT ARE (YET) NOT IN BOOKS: the memorial-formation at the Pedagogy Program in Irecê-Bahia.

This text presents theoretical reflections about teachers-formation from reading and analysis of the Memorial formation of teachers from the municipal public school system of Irecê-BA, built during a Pedagogy program (in an agreement with the Irecê municipal government and the Universidade Federal da Bahia). The concluding graduation work proposed to the students consisted in the construction of a Memorial-Formation work, presented to the examiners in the artistic sets, and in the use of different languages. This was an individual final work, which started to be constructed since the beginning of the course, and fed all over the course with the orientation of the tutors and coordinators group. There were three thematic areas which were explored: “Me as a student”, “Me as a teacher” and “Me as a graduation student”. There were six curricular periods of work which tried to promote an

* Mestre em Educação (FACED/UFBA). Doutoranda em Educação (FACED/UFBA). Professora Assistente do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia/Campus I. Endereço para correspondência: Rua Silveira Martins, 2555 – Cabula. DEDC/Campus I -- 41.195-001 Salvador/BA. E-mails: msales.uneb@oi.com.br / marcea_ufba@yahoo.com.br

engagement of theoretical and practical every-day docent activities in a context of service formation. Up to now, there are 143 new pedagogy graduates who work in the Irecê municipal public educational system, and who authorize themselves to build new histories with their histories.

Keywords: Memory – Formation in service – Narratives

Sáímos do litoral para o sertão e, desde o início, sabíamos que começara ali uma perspectiva diferente para o trabalho com os professores da rede municipal de Irecê: o (per)curso nos levaria a um amplo processo de aprendizagem, e isto incluía todos os deslocamentos – do *físico*, com uma viagem de 480 km em 8 horas, ao *conceitual* em suas diversas concepções de educação que encontraríamos. Seria uma verdadeira viagem:

Toda viagem se destina a ultrapassar fronteiras, tanto dissolvendo-as como recriando-as. Ao mesmo tempo que demarca diferenças, singularidades ou alteridades, demarca semelhanças, continuidades, ressonâncias. Tanto singulariza como universaliza (...). No mesmo curso da travessia, ao mesmo tempo que se recriam identidades, proliferam diversidades. Sob vários aspectos, a viagem desvenda alteridades, recria identidade, descortina pluralidades. (IAN-NI, 2000, p.14).

O trabalho nessa Licenciatura em Pedagogia dissolveu nossas fronteiras: vivemos coletivamente o processo de formação dos professores da rede municipal, ao tempo em que revisitamos nossa própria formação. Universalização, *diferenças e singularidades, continuidades e ressonâncias* estiveram presentes todo o tempo neste trabalho, e trariam muitas *ressonâncias* nas vidas pessoais de todos os profissionais envolvidos,.

O objeto de estudo dos professores no curso, é o processo educativo, **a educação em seu acontecer cotidiano**, nos diversos espaços da prática social em que se processa, traduzido mais especificamente, na ação docente que confere sentido e organicidade, às diferentes ênfases do trabalho pedagógico, que constitui na base comum de formação dos profissionais de educação. (FACED/UFBA, 2003, p.27 – grifo meu)

Para Ianni (2000), a “viagem pode alterar o significado do tempo e do espaço, da história e da memória, do ser e do devir. Leva consigo implica-

ções inesperadas e surpreendentes” (2000, p.22). Nessas *implicações*, estava, também, o processo formativo que a equipe de Coordenação e de Orientação do curso de Licenciatura em Pedagogia viveria junto aos professores-cursistas da rede municipal de ensino inscritos nessa graduação.

Parte da nossa equipe já tinha acumulada a experiência com estudantes de licenciatura no contato com (futuros) professores. Porém, agora era diferente: todos os estudantes eram professores. Sabíamos que tínhamos muito que ensinar e, principalmente, muito que aprender. Tínhamos novas coisas a dizer e precisávamos de novas palavras para esse diálogo de professores em formação – a nossa equipe e os inscritos no curso.

As discussões sobre a formação docente no Brasil, nas últimas décadas, trilharam caminhos próprios de uma multipolaridade que vivemos na contemporaneidade. Até os anos 1980, essa discussão focava, prioritariamente, a formação acadêmica e inicial do professor, refletindo um modelo de ensino dicotomizado e conteudista que já vivia momentos de refutação. No decorrer desse processo, a discussão alcançou a pluralidade em seu debate, e nos apresentou o viés de valorização das identidades dos sujeitos que atuam na educação: o professor. Destaca Souza (2006): “No quadro das pesquisas e produções educacionais firmam-se, nas últimas décadas, no Brasil, diretrizes vinculadas à valorização das subjetividades, dos processos memorialísticos e das histórias de vida e autobiográficas.” (SOUZA, 2006. p. 13).

Ocupar o lugar de sujeito no processo de ensino e aprendizagem e dar-se conta da sua incompletude não tem sido o caminho trilhado pelo professor da educação básica. Herdeiro de uma história autoritária de ensino, ele teve seu discurso tutelado por elementos e fatores externos à sua prática e ao seu mundo profissional. Assim, o ensino pode criar situações de resistência ou recusa

de saber, quando aparece como a transmissão de um saber pronto e acabado e quando o sujeito não esteja (ou se ache) implicado. Ou, como nos diz Mrech, “não há ensino se o sujeito não colocar algo de si” (1999, p.130). O colocar algo de si, aqui, tem como proposta “problematizar o ensino e/ou o exercício de uma ação propositiva, desenvolvida pelo professor em sala de aula, atribuindo possibilidades que apresentem mudanças no modelo de ensino da escola-fábrica que temos ainda hoje” (SALES, 2004, p.47).

Com tantas demandas, é preciso atentar para o risco da prescrição, tom adotado por autores para discutir o fazer do professor da educação básica. A educação tem um *a-con-tecer* singular, e não podemos mais pensar hegemonicamente o que é eminentemente local. Assim, a defesa de outras formas de ensino deve vir associada a outras formas de aprender e, neste *duo*, o professor como ator e autor das suas ações.

Em novembro de 2003, após intenso trabalho teórico-burocrático de quase dois anos, envolvendo a Faculdade de Educação da UFBA e a Prefeitura Municipal de Irecê na construção de uma proposta de formação para os professores daquele município, iniciamos, com o processo formativo, nossa jornada de *viagens* para dar início à ação conveniada entre essas duas instituições com o Programa de Formação Continuada de Formação de Professores – UFBA/Irecê.

Um grupo inquieto de pessoas que compunham a linha de currículo do Programa de Pós-Graduação da FAGED/UFBA não se sentia contemplado com os discursos retóricos e denunciadores sobre o modelo de ensino que não responde às demandas da contemporaneidade. Sob a liderança transgressora do Professor Felipe Serpa, a proposta de uma *Comuniversidade* (expressão cunhada por Serpa para argumentar a necessidade da Universidade extrapolar seus próprios muros) ganhava corpo nos trabalhos da FAGED. Dizia ele que “é preciso empreender mudanças para que a Universidade seja, cada vez mais, um espaço de aprender. Uma universidade aprendente”. (SERPA, 2000.2).

Ouvimos o professor Felipe e desejamos essa universidade, o que nos levou a formular o Projeto de Formação de Professores para Irecê, com toda a atenção voltada para um currículo aprendente, o

que originou uma proposta curricular de aprendizado em *rede*.

O processo seletivo seguiu as exigências legais para o ingresso na UFBA. Mas o caráter do curso não se inseria na lógica iluminista da “democracia das igualdades”, mas, sim, na lógica da “democracia das diferenças”, embasado em alguns princípios do curso – diversidade, horizontalidade, conhecimento em rede, sincronicidade na aprendizagem... (ver anexo II). Esse processo se deu em 2004, durante cinco dias, quando aconteceram oficinas de escrita apoiada para a produção do *Memorial Formação* – instrumento avaliativo a ser produzido no processo da seleção e alimentado até o final da graduação (2006). O processo de escrita configurou-se em estratégia de pesquisa para os professores-cursistas a partir da autobiografia.

A autobiografia, formulada na narrativa da primeira pessoa revela o percurso pessoal e profissional dos sujeitos e, no curso, nos interessava saber que histórias de vida compunham o(s) cenário(s) formativo(s) daqueles professores-cursistas que apresentavam, em seus Memoriais, ciclo a ciclo¹, sua identidade pessoal. Essa narrativa foi nos revelando outras percepções sobre o percurso formativo e isto nos interessava como um dos aspectos fundadores deste processo para aqueles professores. Nos relatos percebemos a pluralidade daquilo que insistimos em tratar no singular – a educação.

Pudemos, então, ver que temos *educações* no seu *a-con-tecer*, mesmo com a herança de um modelo de ensino pautado na repetição em série dos conteúdos, como o modelo da Escola-Fábrica. O protagonista das histórias narradas é o professor-cursista e, em seus relatos, é possível perceber sua intervenção na história, ou seja, sua autoria no processo formativo.

Iniciamos o processo seletivo a partir de um movimento de adesão e de caráter inclusivo – por princípio, todos os professores inscritos fariam o curso². Em cinco dias de oficinas de escrita, os

¹ Unidade temporal adotada pelo Programa para identificar os semestres letivos, considerando o ensino e a aprendizagem como ciclo a ser retomado, avaliado para sua continuidade nos momentos seguintes. Cada ciclo no curso atendia ao calendário da UFBA, para início e fim das atividades curriculares.

² Tínhamos um aspecto que reprovava os professores: ausência em um dos dias do processo seletivo.

professores produziram seus textos, apoiados nas atividades desenvolvidas, resultando no *Diário de Ciclo* – um dos produtos finais que comporiam a *Atividade de Registro e Produção*³, ao longo do curso. Filiamo-nos à idéia de Souza (2007) para quem,

O diário configura-se como registro de acontecimentos, de experiências e da forma como nos relacionamos com eles, seja quando ocorrem, seja algum tempo depois. Criar o hábito, de forma prazerosa, de escrever sobre o cotidiano profissional possibilita aprender práticas e saberes sobre o dia-dia escolar e as dimensões existenciais, profissionais e organizacionais que envolvem o ser e estar na profissão docente. (*in* Presente! Revista de Educação, 2007 p.45)

O diário é uma escrita regressiva e progressiva, mas, acima de tudo, é uma escrita do aqui e do agora. Se *o homem é ele e suas circunstâncias, escrever sobre si é constituir-se*, de acordo com Hess⁴, e o professor que se *autoriza* a escrever, conseqüentemente, favorece o processo da escrita do seu estudante. Assim, o *Diário de Ciclo* foi produzido a cada semestre letivo e acompanhou todo o percurso formativo dos professores-cursistas.

Os professores realizaram sua formação docente em serviço, ou seja, não estavam liberados da sala de aula durante o curso. Este foi um dos grandes problemas durante o curso, pois implicava em uma sobrecarga de atividades para os cursistas – estudar e trabalhar –, o que gerava muita reclamação e descontentamento. Porém, essa mesma situação nos favoreceu um contínuo debate sobre a dicotomia historicamente criada e discutida na educação: a relação teoria-prática, O currículo do curso, ao prever uma carga horária de 800 horas para as *Atividades em Exercício*⁵, contribui para o tensionamento desta dicotomia.

Assumimos que “o cotidiano dos professores aumenta a possibilidade de uma real interação da práxis pedagógica de cada um deles com as atividades do curso” (FACED/UFBA, 2003 p.23). Estes CICLOS foram pensados a partir das intervenções dos professores-cursistas e suas demandas apresentadas. No projeto do curso, assumimos que “todas as realizações pedagógicas efetuadas pelo professor-cursista, sejam elas da

lista de atividades oferecidas pela coordenação ou externa ao curso, [seriam] denominadas *Atividades Curriculares*” (FACED/UFBA, 2003 p.23) e organizadas em três grupos: **Em Exercício; Registro e Produção; e Temáticas** (ver Anexo I)

A partir da construção do seu próprio percurso formativo e de aprendizagem, professores e equipe do curso vivenciaram a concepção de currículo de uma educação praticante e inteiramente implicada com a *práxis*.

A ruptura estava posta! Aprender outros sentidos. para o que nos constitui historicamente não significa, necessariamente, uma substituição, mas uma tensão pela convivência da diversidade – como um movimento pendular com o que também permanece.

PERMANÊNCIAS...

A escrita é uma prática milenar que, no decorrer do tempo, contribuiu para autorização de poucos. Escrever é contar a própria história e, desde as pinturas rupestres, experimentamos o valor deste ato. A questão é que, a partir de uma dada sociedade, poucos *iluminados* tiveram esse poder legitimado. Segundo Bakhtin:

A época, o meio social, o micromundo – família, amigos, conhecidos – que vê o homem crescer, sempre possui seus enunciados que servem de normas, são o tom; as obras científicas, literárias nas quais as pessoas se apóiam e às quais se referem, que só citadas, imitadas, servem de inspiração. (1997, p.313)

Esta pode ser uma das questões para explicar as dificuldades que os professores-cursistas tiveram para assumir a escrita das suas histórias, de assumir para si as palavras que contassem seu percurso – pessoal e profissional, deixando de re-

³ Atividade realizada individualmente, sob orientação, com produção textual diversa. Aqui foram produzidos o *Diário de Ciclo* – relatos diários e semestrais com impressões e avaliações próprias da vivência ao longo de cada ciclo; o *Memorial* - descrição crítico-reflexiva da trajetória pessoal de formação acadêmica, englobando demais produções textuais elaboradas nas *Atividades Temáticas* desenvolvidas em cada Ciclo.

⁴ Palestra no II CIPA - Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica. Salvador, setembro de 2006.

⁵ Reflexão sobre a prática pedagógica em serviço, realizada no percurso do curso, a partir das atividades desenvolvidas nos espaços educativos, (re)construindo espaços de aprendizagens diversos.

petir histórias escritas e fazendo sua história. No processo da formação desses professores, assumimos que “é contando nossas próprias histórias que damos, a nós mesmos, uma identidade” (RICOEUR, *apud* LARROSA, 2001, p.41)

A *época* do nosso modelo educacional tem priorizado a reprodução de verdades pré-escritas. São “tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras, das obras” (RICOEUR, *apud* LARROSA, 2001, p.41). E essa questão foi relatada por uma professora-cursista: “*Contar história é fácil! Mas, diante de tantas normas – teorização, marca da oralidade, linha do memorial – meu Memorial fica travado*”. (Edilânia, setembro/2006).

O Memorial Formação foi uma das estratégias formativas nesta Licenciatura. Essas escritas, ou a leitura e o estudo delas, constituíram o meu método de pesquisa sobre a autoria docente. Nesse método precisei estar atenta para o quanto a escrita do outro é, no mínimo, um desafio. Foi necessário ouvir Barthes (2004, p. 4): “não vemos o poder que reside na língua, porque esquecemos que toda língua é uma classificação, e que toda classificação é opressiva”. Assim, enquanto as narrativas dos professores iam sendo tecidas, eu ia desafiando as narrativas das suas Histórias de Vida, com o desafio da leitura e atenta ao risco das classificações.

As palavras em um texto, no geral, traduzem a cosmovisão de quem o escreve, e nessa escrita o *meio social* é o cenário dos acontecimentos – esquecidos ou narrados –, e o modelo das *antologias escolares* (Bakhtin, 1997) tem sido a base para a escrita. As instituições (escola, família, igreja...) exercem o controle do discurso e este controle (sobre o eu e sobre o outro) impregnou um dado comportamento, dificultou rupturas e pré-estabeleceu um modelo a se submeter. Historicamente, nos obrigou a uma (pretensa) verdade.

RUPTURAS...

Inspirada em Bakhtin (1997), posso reconhecer que todo discurso é atravessado pelo discurso alheio. Apesar da propriedade dialógica presente na língua, ela pode disciplinar o discurso e constituir-se em um sistema de exclusão e/ou inclusão.

O discurso científico, por exemplo, demanda **autonomia** e **autoria** do conhecimento.

Se fizermos um exercício de separarmos o prefixo radial, chegaremos a uma possível compreensão dessa escrita **autorizada** ou não. O prefixo **auto**, aqui, indica “impulso próprio, independente, original da pessoa”, segundo o Dicionário Etimológico⁶. Então, **autonomia** estaria relacionada ao **nome** – a partir da idéia de viver segundo regras próprias –, enquanto que a **autoria** se vincula à **escrita de si**. Neste *zig-zag*, podemos chegar à idéia de **autobiografia**: a vida de alguém, escrita por si mesmo. Encontramos ressonância desta idéia em Larrosa (2001), quando ele argumenta que, talvez, “não sejamos outra coisa que um modo particular de contar o que somos, ou que é possível que não sejamos mais do que uma imperiosa necessidade de palavras” (2001 p.22).

Para Beltrão (2005), a “palavra é objeto material que permite a interação com o outro” (2005, p.31). Esse *outro* trinca a pretensão do prefixo *auto*, conferindo às palavras o caráter *hétero* e polissêmico. Encontramos, então, o que considero uma *fenda* no conceito de autoria, forjado na Modernidade. Foucault (1992) nos ensina que *as palavras se encontram no infinito* e, numa dança, quase profana, pareio-o com Bakhtin (1997) e sua discussão sobre a produção de sentidos daquilo que é dito ou escrito, e isto me leva a reconhecer que a palavra tem *sabor*. (BARTHES, 1997).

Na demanda contemporânea de discutir as relações sociais, temos a necessidade de outra *gramática*, e nela (ou a partir dela) discutir os conceitos em seus vários olhares, e viabilizar as tensões – a convivência com o diverso. Não mais o binômio morte X vida, mas a morte para outras vidas. Assumir, assim, que temos outras coisas para dizer e, para isto, precisamos ter outras palavras, ainda que partam de uma linguagem constituída, mas que assumam outros sentidos e ações – ou intenções (desejos e **propósitos**).

Em muitos cenários da nossa história docente, as palavras estiveram aprisionadas em seus sentidos – o remédio e o veneno se diferenciam na dose da sua prescrição. Então, a palavra pode revelar tensões, criar sentidos e construir ações

⁶ Disponível em: <http://www.etimo.it>; acessado em: 16 out. 2006.

para o nosso *estar no mundo*. Neste sentido, o que nos aprisiona, também pode ser o que nos liberta, ou seja, somos o que somos capazes de contar o que somos.

Revisitar o currículo instituído levou-nos a pensar a Licenciatura em Pedagogia em Irecê e arriscamos atualizar as teorizações que permitem as micronarrativas – histórias para serem contadas –, dando-lhes o *status* de ciência. O currículo proposto favoreceu aos professores-cursistas a assunção do seu caminho formativo e, a cada ciclo, eles construíam seu desenho curricular. Vivenciamos, assim, a intervenção no currículo por quem estava vivendo o seu processo formativo.

Sabemos que o campo da Educação demanda uma discussão que assuma a idéia (plural) de *educações*, para que possamos favorecer um saber que reflita sobre o saber – próprio e legítimo de quem pensa e faz,

O nosso curso de Pedagogia estabeleceu esta desordem em nossas vidas, porém, uma desordem para o nosso crescimento pessoal, profissional e social, (...). Acredito que, no início da nossa formação, todos os cursistas, na busca para assimilar e compreender os novos conhecimentos, os nossos pensamentos e o cotidiano, transformar-se no caos, com momentos de angústia, na tentativa de organizar as idéias do novo objeto de conhecimento apresentado. (AMADOR, 2007, *apud* CARVALHO et al., 2007, p.41)

Formar-se, nesta Licenciatura, foi pensado, não como transformar-se em outro, mas *tornar-se o que se é*, “um processo (ato) imanentemente revolucionário (...) de uma volta ao futuro” (AMADOR, 2007, *apud* CARVALHO et al., 2007, p.41). Por isto, é preciso que reconheçamos, no interior do nosso idioma, *várias línguas* (BARTHES, 2004), segundo o desejo e a expressão desse desejo. E “esta liberdade é um luxo que toda sociedade deveria proporcionar aos seus cidadãos: tantas linguagens, quantos desejos houver. (...) Que uma língua, qualquer que seja, não reprima a outra” (2004, p.25).

Os professores-cursistas tinham sua formação em Magistério, e não portavam diploma de Nível Superior e, no curso, esses professores puderam construir seus percursos de aprendizagem atentos às necessidades que se apresentam para sua formação na contemporaneidade. Assim, a cada ci-

clo, diversos tipos de atividades foram ofertados para que os professores optassem pelo(s) caminho(s) que queriam trilhar, integrando-as no percurso da sua própria aprendizagem. Por ser orientadora desses professores e estar atenta às suas escolhas, pude observar suas intervenções e, conseqüentemente, o exercício da autoria no caminho dessa formação.

O que, ou como, pensar e fazer (n)esse caminho que cada professor-cursista trilha ou trilhou? Refletir sobre este percurso foi importante, e se aproximou do que Foucault (1992) nos apresenta: *sair-se do que se é, para criar outros possíveis de ser*. Admitir que um caminho se faz ao percorrê-lo pode favorecer o reconhecimento da subjetividade como elemento fundamental para a alquimia da formação do professor do ensino básico.

O QUE TRAZEM OS MEMORIAIS

A leitura dos Memoriais constituiu um método de investigação para a constante reflexão sobre o currículo proposto para este curso de Licenciatura em Pedagogia. Cada pessoa da Equipe de Coordenação e Orientação ficou responsável por acompanhar um grupo de cursistas, semestralmente, lendo e orientando a produção escrita desses textos. Este artigo apresenta o início da análise de alguns Memoriais, sem perder de vista o caráter epistemológico e o potencial teórico que esta leitura nos possibilita. Aqui foram selecionados dez Memoriais, tendo como critério de escolha alguns dos cursistas que participaram da Atividade Temática, que discutiu a *Autoria Docente*, nos ciclos três e quatro, em 2005.

Ao ler os Memoriais, é possível notar uma ascensão sócio-econômica desses professores, a partir do ingresso nas escolas como profissionais da educação. Basta um olhar mais atento ao que eles relatam quando crianças – como filhos:

Já completava uns quarenta dias que meu pai estava em São Paulo e tinha deixado uma tarefa de terra plantada de feijão de corda. Com a chuva o feijão nasceu e, com apenas dez anos de idade, tive que montar no lombo de um jumento e **ir para roça todos os dias, quando chegava da escola**, para cultivar a terra. Comemos muito feijão verde com farofa de cuscuz feita com milho que estava guardada da sa-

fra anterior. Em nossa região correram as notícias que muitas crianças morreram de fome naquela época. (Oliveira, 2007, p.08 - grifo meu)

e ao que narram quando adultos – como pais de seus filhos:

Tento passar valores e gosto pelas raízes para meus filhos. Mas, nem sempre, consigo, pois eles não têm mais o contato, como eu tive. No dia 12 de novembro de 2006, dia de domingo, quando escrevi este trecho do meu Memorial, choveu o dia todo em Iracê. Meus filhos, na frente da **televisão, DVD e computador**, pouco observavam as chuvas – este fenômeno tão especial na nossa região que é eminentemente agrícola... (Oliveira, 2007, p.08 - grifo meu)

Trabalhar e estudar, mesmo quando crianças, era o cotidiano desses professores: *“acredito que trabalhar e estudar desde cedo contribuiu com a coragem e a determinação para vencer o medo...”* (Oliveira, 2007, p.08).

O ingresso em cursos técnicos – Contabilidade e Magistério – representava a expectativa, ou falta de opção, que cada um tinha com o futuro. A afinidade com a profissão professor, ou não, dava o tom da escolha e, dentre os nossos professores-cursistas, são muitas as versões para o ingresso na profissão docente,

Tornar-me professora exigiu muito esforço porque fiz o Curso de Magistério sem a vocação para exercê-lo. O que eu queria, de fato, era fazer um curso de Administração de Empresas ou de Contabilidade. Como as condições financeiras não davam para me deslocar para o Colégio Odete Nunes, que na época oferecia esses cursos gratuitamente, não tive outra opção. (Silva, 2007, p.18)

O arrastar-se do último ano de 1983, antes da conclusão do segundo grau do curso de Magistério, comecei o curso de Contabilidade, mas percebi, pelas circunstâncias da minha vida, que, se desejasse trabalhar, teria que mudar de profissão. Mas não era ainda o que eu queria, pois em meus sonhos encontravam-se as viagens das aeromoças, as informações dos repórteres, as emoções dos seres humanos. (Cavalcante, 2007, p.21-22)

Quando conclui o Magistério não tinha pretensões de trabalhar como professor, pois ensinar é um trabalho árduo e exigente, bem além do domínio dos conteúdos. Iniciei o trabalho como educador, não por opção, e sim por falta dela. (Sirqueira, 2007 p.11)

Em uma primeira leitura pontual destes trechos, podemos ter a impressão de que eles/elas rejeitavam a profissão de professor e uma das especulações que podemos fazer é a respeito do prestígio/desprestígio desse profissional. Na mesma medida da sua importância na vida de cada um, temos a projeção social atingida, ou não, pelo professor, principalmente da educação básica.

Mas, ao contrário do que podemos pensar, os depoimentos dos professores-cursistas, hoje, são de exaltação à profissão e do quanto foi acertada a tortuosa escolha docente,

O estágio no curso de Magistério **foi o que salvou** e abriu leques de aprendizados significativos para mim. (...) O estágio me provocou para o estudo e para o desejo de aprender e aquelas crianças me incentivavam para busca. Cada aula dada me contagiava de desejos para fazer melhor àquelas aulas. (Andrade, 2007, p.14 – grifo meu)

Já passei por muitas dificuldades e **nunca me arrependi da escolha** que fiz. Isto me deixa feliz, apesar de ter muitos motivos para reclamações e lutas para o processo educativo no qual nos encontramos (...) Ser professora é um sonho realizado. (Ferreira, 2007, p.14 – grifo meu)

... já se passaram onze anos de constante aprendizagem, conquistas, erros e acertos, mas, acima de tudo, uma carreira marcada pela consciência de que ser professor é ir muito mais longe do que disse um humorista inglês: ‘alguém se torna professor quando não sabe fazer mais nada’ (...) Não basta se resignar a ensinar quando se sonhou em ser agrônomo, pesquisador ou grande repórter. **Ensinar é uma profissão difícil demais** para que alguém se engaje nela por comodismo, falta de coisa melhor ou porque é preciso ganhar a vida. (Sirqueira, 2007, p.12 – grifo meu)

Se ensinar *é difícil demais*, “ensinar” a professores é um grande desafio e a equipe de trabalho tinha esta atenção que se configurava em uma vigília epistemológica. Não era mais possível entender educar como “instruir, doutrinar”, e também não podia ser “domesticar, adestrar”.

Desde a concepção do projeto, adotamos outras implicações teóricas e nelas era preciso compreender a formação docente como uma experiência – vivida tanto pelos professores-cursistas, quanto pelos seus professores (nós). Dialogamos

com autores contemporâneos (LARROSA, 2002; PRETTO, 2000; DOLL, 1997); ensaiamos suas teorias e praticamos uma *transformação experiencial*: “Um currículo transformador é o currículo que permite, encoraja e desenvolve essa capacidade natural de organização complexa, e através do processo de transformação, o currículo continuamente **regenera a si mesmo e às pessoas.**” (DOLL, 1997, p.104 – grifo meu)

A idéia de “regenerar” deve, aqui, conter a palavra “energia”, em seu amplo sentido de “capacidade de produzir, atividade vigorosa”. O tecido da nossa educação está esgarçado e é preciso que façamos um exame reflexivo de onde estamos e o que fizemos para, então, *regenerar* esse tecido, mas com nutrientes da sua própria composição.

Cuidamos para não sermos “corpos estranhos” na educação de Irecê e assumimos a construção de um currículo em que os professores-cursistas revisitassem em profundidade o que fizeram e o que faziam em seus espaços de aprendizagem. Exercitamos uma autonomia que instigava a participação destes professores na escolha das atividades curriculares, suas avaliações, o que redundava na experiência de que cada um/uma escolhia seu percurso e construía seu currículo de maneira orientada. A compreensão do currículo do curso foi apre(e)ndida pelos professores e eles acabaram representando este currículo em uma imagem (Anexo I).

O **exercício da autonomia em processos horizontais e coletivos** são algumas das âncoras do projeto do curso (Anexo II), que apontam para demandas contemporâneas pela formação do professor. Estas âncoras são apresentadas no Projeto do Curso como, “... alguns indicadores (...) que são compreendidos como elementos basilares de uma proposta curricular de gestão e de atuação de todos os envolvidos no processo” (FACED/UFBA, 2003, p.14)

O processo de uma formação em serviço deu o tom do caminho percorrido pela equipe e pelos professores-cursistas no Curso de Licenciatura em Pedagogia que foi além de “capacitar”, “certificar” ou “diplomar”. Não queríamos um curso que desse apenas o diploma a esses professores. Veríamos com eles a experiência docente em seus muitos ângulos e formas.

A relação teoria e prática ocorreu de maneira muito eficaz no curso de Licenciatura em Pedagogia UFBA/Irecê, pois confrontamos nossa prática com a teoria dos diversos estudiosos que foram apresentados pelos nossos professores. Experimentamos, também, na sala de aula, o que os estudiosos escreveram, sejam de pesquisas feitas nas escolas, sejam de estudos científicos que estão escritos a nosso dispor. (Oliveira, 2006, p.22)

Eu acreditava que, se na escola pública encontrávamos alunos que possuíam uma vida muito difícil, com condições econômicas precárias, não deveria existir um só profissional da educação que não devesse estudar, pesquisar, mostrar o resultado de seu trabalho e tornar-se um profissional capaz de transformar uma realidade... (Rodrigues, 2006, p.23)

Sempre digo aos meus alunos que só se aprende a ler, lendo. E a escrever, escrevendo. Foi preciso a UFBA chegar, trazendo como ponto fundamental do nosso desenvolvimento, dentre outras coisas, a escrita, para que eu percebesse que meu discurso com os alunos era unilateral, era mais ou menos o que diz o ditado popular: “faça o que eu digo e não faça o que eu faço”. (Aquino, 2006, p.27)

Leonardo Almeida (2006) defende a idéia de que “o escritor **marca a sua posição de sujeito** no ato da escrita e o autor é aquele que tem seu nome imortalizado, tendo propriedades peculiares no jogo dos discursos”. (*Apud* FURLANETTO, 2006, p.69 – grifo meu). Para além do duelo entre “escritor-autor” e “escrita-assinatura”, os relatos dos professores-cursistas me remetem à autoria, não no sentido da imortalidade de uma assinatura, mas na perspectiva de quem protagoniza sua ação docente. Não temos histórias de professores que tenham sido *imortalizados*, a não ser na escrita dos seus próprios alunos.

Por isto, o trabalho de investigação com os Memoriais produzidos me fez assumir esta escrita como **co-autoria** do meu processo de pesquisa. Adotei a leitura e análise desses Memoriais e dei ao grupo de professores em formação o *status* de autoria na escrita da minha Tese de Doutorado. Desta forma, **não cabe, aqui, omitir os nomes** envolvidos nesta minha escrita, como procedimento usual em outras pesquisas. Cada Memorial compõe a literatura para minha investigação, junto aos demais autores com que busquei dialogar. Pareio,

assim, o poder da assinatura do meu texto com as *histórias de personagens que (ainda) não estão em livros*, e dou nome a este texto. Os/as autor/as e os Memoriais fazem parte da lista de referências, no final do texto.

A assinatura de um texto é atravessada pela questão do poder, logo, nela também está o anonimato da profissão professor frente a outros profissionais. O nome garante, identifica e autentifica um texto. Assim, em que medida a autoria pode contribuir para o saber/fazer do professor?

A escola se encarregou de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna. Tem funcionado como uma *instituição de seqüestro* (VEIGA-NETO, 2003), pela qual se passa o maior tempo

das nossas vidas. Na permanência diária na escola, os efeitos do processo disciplinar e transmissivo se intensificam.

A trajetória de estudos sobre a educação é fecunda em reflexões sobre a necessária crítica ao modelo de ensino transmissivo. Daí a defesa de que os professores devem estar atentos ao seu processo de formação profissional, desenvolvendo atitudes propositivas a partir de uma análise histórica das condições políticas e dos discursos que os instituíram. Então, recorro a Veiga-Neto (2003) para afirmar que, no campo da Educação, “muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem, e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar de outras maneiras” (2003, p.22).

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Lucilene Alves de. **A construção de uma vida profissional**. Salvador: UFBA/FACED, 2007. (Memorial - formação).
- AQUINO, Ana Cácia G. de. **Memorial**: quando as memórias narram a história da formação. Salvador: UFBA/FACED, 2007. (Memorial - formação).
- BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. Tradução de Maria E. Galvão Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Antonio Gonçalves. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BELTRÃO, Lícia Maria Freire. A escrita do outro: anúncios de uma alegria possível. **Tese** (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.
- CARVALHO Maria Inez S. et al. Palavras que inscrevem a nossa história. **Presente!**: revista de educação, Salvador, CEAP, v. 15, n. 57, p. 38-43, jun., 2007.
- CAVALCANTE, Vera Lúcia Marques. **Memórias e reflexões**: leituras e escritas de uma trajetória de descobertas. Salvador: UFBA/FACED, 2007. (Memorial - formação).
- CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 2., 2006, Salvador. **Livro de programação e resumos....** Salvador: EDUNEB, 2006.
- DOLL JR., William. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- PROJETO de formação continuada de professores do Município de Irecê-Ba. Salvador: UFBA/FACED, 2003.
- FERREIRA, Neuza Aparecida da Silva. **Memórias de uma sonhadora**: perseguindo um sonho. Salvador: UFBA/FACED, 2007. (Memorial - formação).
- FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Tradução de Antonio Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. Lisboa: Vega, 1992.
- FURLANETTO, Maria Marta. (Org.). **Foucault e a autoria**. Florianópolis: Insular, 2006.
- IANNI, Octavio. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4. Ed. Porto Alegre: Contrabando, 2001.

- MRECH, Leny. **Psicanálise e educação**: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1999.
- OLIVEIRA, Aloisi Carlos de. **A educação dando sentido a uma vida**. Salvador: UFBA/FACED, 2007. (Memorial - formação).
- RODRIGUES, Alessandra Rosa. **História pessoal e profissional**: memórias de uma professora cursista. Salvador: UFBA/FACED, 2007. (Memorial - formação).
- SALES, Marcea A Ensino pela pesquisa: uma atitude necessária ao professor do ensino básico. **Dissertação** (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação. Salvador, 2004.
- SANTOS, Ana Paula Moreira. **As tecnologias da informação e comunicação como elemento estruturante da/na formação do professor**. Salvador: UFBA/FACED, 2006. (Monografia).
- SERPA, Felipe. **EDC 721** – educação e territorialidade. Salvador: FACED/UFBA, 2000.
- SILVA, Maria Geane Pereira da. **Vida de professora**: memórias, histórias e experiências. Salvador: UFBA/FACED, 2007. (Memorial - formação).
- SIQUEIRA, Ivanilton Barbosa. **Minha história, minhas memórias**. Salvador: UFBA/FACED, 2007. (Memorial - formação).
- SOUZA, Elizeu Clementino de et al. Por entre escritas, diários e registros de formação. **Presente!**: revista de educação, Salvador: CEAP, ano 15, n. 57, p. 45-49, jun. 2007.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

*Recebido em 13.09.07
Aprovado em 14.11.07*

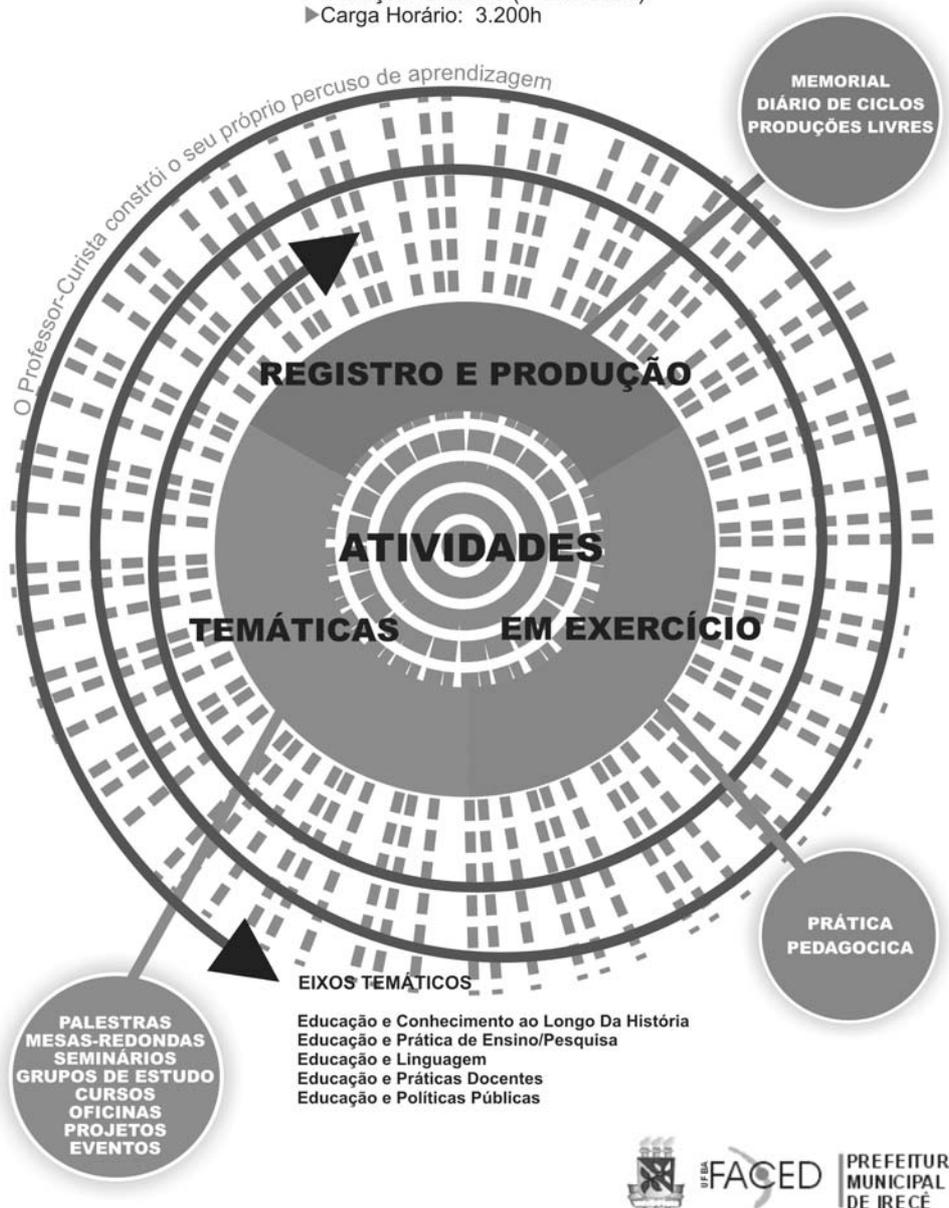
ANEXO I

ESTRUTURA DO CURSO - RAMOS, Menandro. In: www.faced.ufba.br/menandro/paineis

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - IRECÊ-BA

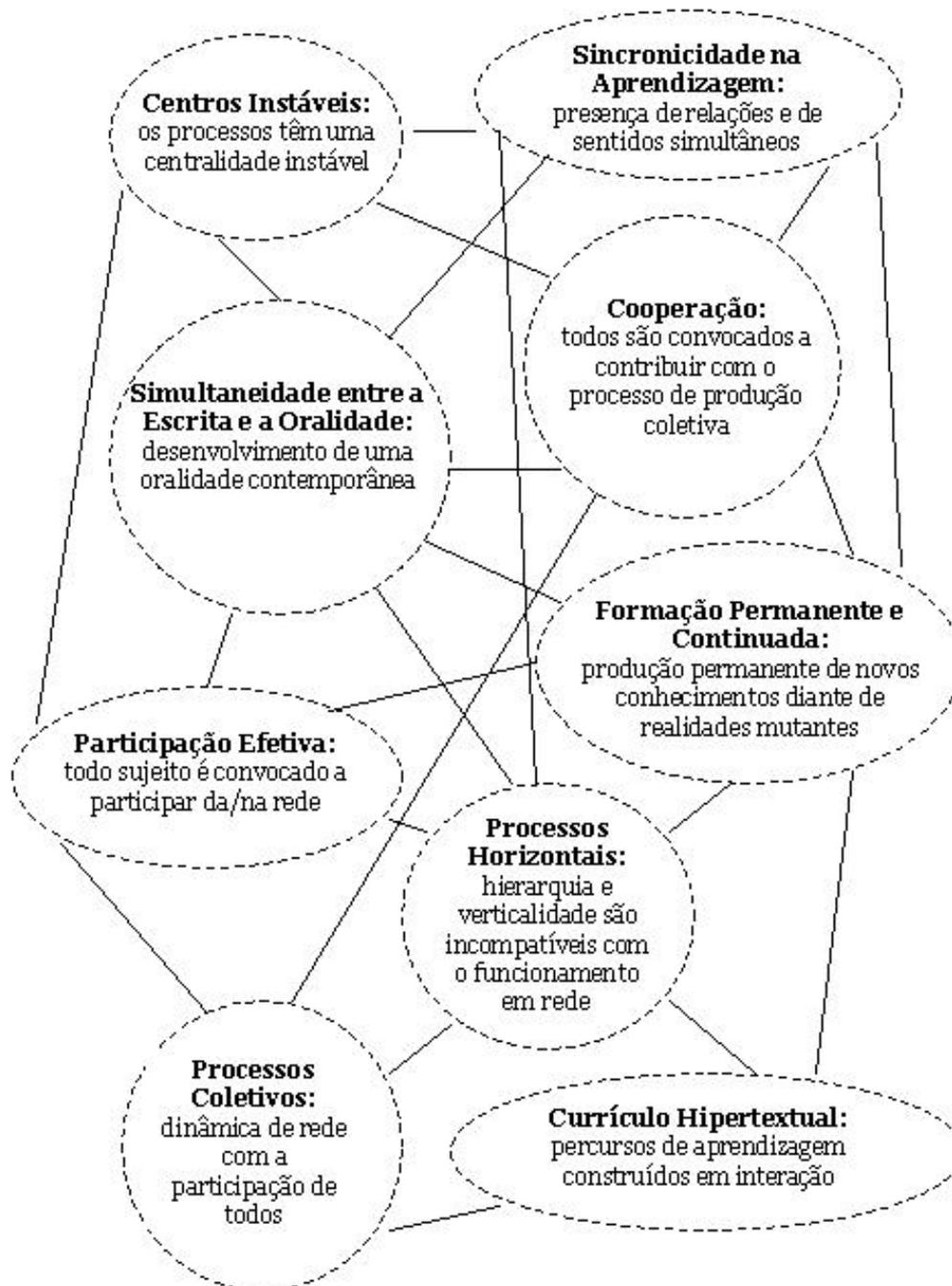
ESTRUTURA DO CURSO

- ▶ Duração: 6 ciclos (6 semestre)
- ▶ Carga Horária: 3.200h



ANEXO II

ÂNCORAS DO PROJETO DO CURSO IRECÊ (Santos, 2006 p.36).



O A-CON-TECER DE UMA FORMAÇÃO

Maria Inez Carvalho *

RESUMO

O artigo *O a-con-tecer de uma formação* é um texto memorialístico sobre a itinerância profissional da autora. Com ênfase na dimensão teórica, estabelece, ao longo da narrativa, um confronto entre o historicismo centrado na transcendência e a fenomenologia centrada na imanência através dos sub-títulos *O passado do presente de uma formação*, *O presente do presente de uma formação* e *O presente do futuro de uma formação*. É um relato sobre o ensino da Geografia a partir da década de 70 com o advento da Geografia Crítica, da ascensão da temática de Formação de Professores a partir dos anos 90 com o exemplo do Curso de Licenciatura em Pedagogia – ensino fundamental/séries iniciais para os professores do Município de Irecê-Ba, uma parceria da FACED/UFBA com a Rede Municipal de Educação de Irecê

Palavras-chave : Memória – Formação de professor – Imanência

ABSTRACT

HAPPENING OF A FORMATION

The article *happening of a formation* is a memorial text about the professional itinerary of the author. With emphasis in the theoretical dimension, it establishes throughout the narrative, a debate between an historicism focused on transcendency and a phenomenology focused on immanence throughout the article: *The past of the present of a formation*, *The present of the present of a formation* and *The present of the future of a formation*. It is a report about the teaching of Geography since the 70's with the advent of Radical Geography, and about the rising of the subject of the teaching formation in the 90's, with the example of the Graduation Program in Pedagogy for the teachers of Irecê-Ba, a partnership of the FACED/UFBA with the city of Irecê.

Keywords: Memory – Teaching formation – Immanence

Para Felipe, o meu Mestre

* Doutora em Educação. Professora Adjunta da FACED/UFBA. Coordenadora do Colegiado de Formação de Professores. Endereço para correspondência: FACED/UFBA, Avenida Reitor Miguel Calmon, s/n, Vale do Canela – 40110-100 Salvador/BA. E-mail: misc@ufba.br

O PASSADO DO PRESENTE DE UMA FORMAÇÃO

Trabalho, hoje, com *formação de professores*, especificamente, *formação em exercício*. É a atual etapa de meu percurso formativo/profissional; percurso de uma professora/pesquisadora paulistana, abaianada, que vivenciou, ao longo dos anos, como *descendente de um tempo e habitante de um espaço*, a criação dinâmica de expressivos cenários – educacionais e não educacionais.

Um percurso no qual esteve sempre presente uma contraposição – um dual processo em uma mesma pessoa – entre a *fiel descendente do tempo* à *decidida habitante do espaço*. Um confronto que, ao indicar hoje uma proeminência dessa (habitante do espaço) em relação àquela (descendente do tempo), ratifica a proposição foucaultiana:

Estamos num momento, creio eu, em que nossa experiência do mundo é menos a de uma vida longa que se desenvolve através do tempo, do que a de uma rede que liga pontos e faz intersecções com sua própria trama. Poder-se-ia dizer, talvez, que alguns conflitos ideológicos que animam a polêmica atual opõem os **fiéis descendentes do tempo** aos **decididos habitantes do espaço**. (FOUCAULT, 1980, p. 22 – grifos nossos)

Uma contraposição provocada pelas ressonâncias, em escala mundial, da reviravolta política/cultural dos *anos 60*, **quando** o mundo, até então “preto e branco, vai se tornando colorido”¹ e, em escala nacional, do alastrado fim do regime militar no Brasil, **onde** novos pensares/fazerem eram iminentes.

Em termos cotidianos, narro que, formada em geografia pela Universidade de São Paulo em meados dos anos setenta e logo inserida no mercado de trabalho como professora dessa disciplina, na hoje denominada Educação Básica, foi-me dado vivenciar discussões teóricas, embates epistemológicos, denúncias à dicotomização, mudanças de rumos nas associações de geógrafos, críticas ao caráter mnemônico, lançamentos de livros didáticos *revolucionários* e muito mais a respeito da geografia, tudo na ânsia de torná-la uma ciência e, ao mesmo tempo, uma disciplina escolar renovada e, utilizando o termo mais legitimado então, *crítica*.

Nesse momento, havia, sem dúvida, uma proeminência da *fiel descendente do tempo*, ou seja, o pensar a *experiência do mundo como uma vida longa que se desenvolve através do tempo*. Eram os tempos da Geografia Crítica e, no âmbito pedagógico, da Teoria Social dos Conteúdos. Tempos, ainda, de utopia. Da crença – pessoal e grupal, mas compreendida, naquele momento, como universal – de que o *tempo* poderia ser outro e o professor poderia e deveria mostrar o caminho. Um caminho de/com novos conteúdos (termo que, hoje, substituiria por temáticas) no qual pouca importância era dada às arrumações relacionadas à *forma*, ou seja, uma consideração da *forma* como instrumental. Uma visão de que o Tecnicismo e, mais anteriormente, a Escola Nova teriam esvaziado a escola de *conteúdo* e comprometido a formação dos estudantes. Pleiteavam-se novos conteúdos, avalizados como críticos, para uma formação que fosse transformadora dos quadros sociais até então vigentes em um país subdesenvolvido. Contrapunha-se um modelo chamado tradicional que tencionava formar o patriota acrítico ao modelo crítico que formaria o cidadão politizado. Um modelo crítico que deixava ao largo as mudanças na estrutura formal, por considerá-las, na maioria das vezes, apenas um “verniz” que permitiria que tudo permanecesse como sempre o fora.

Foi um momento de ricas experiências, experiências essas que me *levaram* – já atuando na universidade² como professora de *Metodologia do ensino de Geografia* – à formulação da pergunta: *Que caminho tomou o ensino da geografia?* como problema de minha pesquisa de mestrado.

Era, então, um momento geo-histórico – um mundo já globalizado pós-queda do muro de Berlim – no qual emergia, nos estudos educacionais, a necessidade da *crítica à crítica* que envolvia/ia menos a universalidade (do sentido do “somos todos iguais”) e mais a disposição à diferença como fundante dos métodos, um descarte do maniqueísmo típico do período da guerra fria e da bi-polaridade tradicional/inovadora, assim como o

¹ Metáfora inspirada no filme *Pleasantville*. Uma produção de Steven Soderbergh, dirigido por Gary Ross, de 1998.

² Ingresso, em 1994, como docente, na Universidade Estadual da Bahia (UNEB) – uma universidade multi-campi – no campus do município de Santo Antônio de Jesus.

reconhecimento de que o desenvolvimento tecnológico traz/ia em seu bojo mudanças substanciais nas mais diversas estruturas mundiais e não apenas novas formas superficiais como disfarce de uma velha estrutura.

E foi, neste contexto, no qual a *decidida habitante de um espaço* vai-se aproximando e tomando o lugar da *fiel descendente de um tempo*, que enveredei pelo campo da formação de professores uma vez que os achados da investigação de mestrado – já impregnados desse *espírito do tempo*³ esboçado no parágrafo anterior – apontaram para a importância da formação de professores para/nos “caminhos que tomaram o ensino da Geografia” ou de qualquer outra disciplina.

A incontestável crescente importância dada à formação de professores é derivada da valorização/defesa de algumas perspectivas educacionais que tomam corpo no recente fim de século: relações desejadas mais verticalizadas impõem o rompimento da polarização formuladores/executores, modificação do entendimento de conteúdo, que ultrapassa os limites, até então aceitos, de um conceito temático programático, assim como a forma vista como fundante nos/dos processos educacionais. Enfim, a emergência de um cenário que propiciou, em 1996 – quando da implantação de uma nova lei de diretrizes e bases para a educação nacional – a inclusão de um artigo – o Art. 62 – que visava a conferir, ao conjunto de professores da educação básica do país, como patamar mínimo de escolaridade, o nível superior. Analisamos que a formação de professores está contemplada na nova lei porque já era uma preocupação nacional, e que, em um efeito que podemos chamar de cascata, por estar disposta na lei, ganha maior visibilidade e se torna uma das grandes questões educacionais de nossos dias.

É, pois, na vigência da LDB/96, e já como professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que elaborei o meu projeto de tese para o doutorado com a intenção de refletir sobre a formação dos professores de geografia através da investigação das práticas profissionais dos egressos do curso de licenciatura em geografia da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) do campus do Município de Santo Antônio de Jesus, instituição onde iniciei minha carreira como professora universitária.

Durante o processo de produção da tese⁴, reflexões me levaram a inflexões sobre os campos de investigação nos quais vinha trabalhando. De um lado, o fortalecimento da questão da interiorização da universidade e, de outro, um certo afastamento da geografia pela consolidação do entendimento de que a escola não é um somatório de disciplinas.

Quanto à interiorização da universidade, passei a estudá-la como um fenômeno de descentralidade espacial. A universidade, historicamente, a partir da pretensão de ser entidade única de construção do conhecimento e cultura, se centraliza, também, espacialmente. Centralidade que se verificava em diversos outros setores econômicos e sociais como inerente à própria lógica das arrumações espaciais e que hoje vem cedendo lugar ao fenômeno da descentralidade.

Tomo como ilustração uma das mais antigas universidades do mundo: a Universidade de Harvard, nos EUA. Fundada em 1643, foi erigida sob o signo do elitismo e sem nenhuma concessão para as concepções de vida dos pioneiros⁵ (RUDOLPH, 1990), ou seja, pela marca da centralidade. Os pioneiros vinham a ela; hoje, cada vez mais, a universidade vai aos “pioneiros pós-modernos”, em uma expansão que se estabelece, ao aumentar o número de oferta de vagas, também, espacialmente.

Quanto ao afastamento da geografia, vislumbra, desde a investigação do mestrado, que o estudo de disciplinas separadas deixava um vácuo. Escrevi, então, à época:

Um de seus primeiros depoimentos (refiro-me aqui a um professor sujeito da pesquisa) foi:

— “O meu trabalho se realiza dessa porta (era a porta da sala de aula) para dentro, o resto que role de qualquer jeito”.

No decorrer da investigação, o presenciar de determinadas situações não me permitia concordar com o depoimento e me levou a criar a imagem de que durante suas aulas, mesmo com as portas e janelas bem trancadas, esse resto, a que ela se referiu, ia

³ Utilizamos nesta pesquisa o termo *Espírito do tempo* como ressonâncias do geral atingindo o local, não sendo, portanto, como uma base determinística. Definição formulada a partir de proposições apresentadas ao longo da obra de Michel Maffesoli.

⁴ Disponível em: <http://www.irece.faced.ufba.br/twiki/bin/view/UFBAIrece/WebArquivos>.

⁵ Os construtores dos EUA e, portanto, alunos da universidade.

penetrando, às vezes devagarinho, às vezes abruptamente pelas frestas das janelas e das portas como se fosse um monte de fantasmas.

Só que esses *fantasmas* pós-modernos, em vez de incolores e transparentes como o gasparzinho⁶ de nossa infância, eram coloridos com cores tão fortes que encobriam todo o trabalho de geografia. (CARVALHO, 1998, p. 69)

Essa impressão não apenas se manteve como foi se fortificando ao longo dos anos. Passo, então, a ser uma estudiosa do campo curricular.

E com a defesa da tese de doutorado, um mês antes da queda das Torres Gêmeas em Nova York, atinjo, nessa narrativa, o início da atual etapa de meu percurso de professora/pesquisadora. Como anunciado nas linhas iniciais deste trabalho: a pesquisa sobre a *formação em exercício de professores*.

O PRESENTE DO PRESENTE DE UMA FORMAÇÃO

Já se passaram quase seis anos, desde quando a prefeitura do município de Irecê encaminhou, formalmente, à minha instituição – FACED/UFBA, pedido de parceria para formação de professores do quadro de sua rede de educação municipal. Um estudo detalhado desse encaminhamento, por parte da FACED, mostrou ser essa uma demanda de concretização possível, uma vez que a base da ação requerida pelo município – um programa elaborado em parceria e de acordo com as singularidades locais – se coadunava com as concepções pedagógicas defendidas pela nossa linha de pesquisa *Currículo e (in)formação*. E, naquele início de século, período em que havia recém defendido a tese de doutoramento, torno-me a coordenadora desta parceria.

O pensar

Foi um período de tempo no qual germinaram muitas das sementes vislumbradas ao longo desta minha itinerância. Era a professora – *fiel descendente do tempo* – que lutava por um mundo transcendentemente melhor, que no seu *eterno*

retorno descobre a emergência acontecimental e se filia imanentemente, como *decidida habitante do espaço*, ao clamor de Maffesoli: DEIXAR DE ODIAR O PRESENTE. (MAFFESOLI, 1996). Mas, sabendo que, como bem lembra Calvino: “todas, [do continuum de matizes que atravessa da *fiel descendente do tempo* à *decidida habitante do espaço*],... estão presentes neste instante, contidas uma dentro da outra, apertadas espremidas inseparáveis”. (CALVINO, 1990, 147). E, lembrando, também, que, como diz o poeta, *o contrário também pode acontecer*. (GIL, 1998)

Reflexões que são centradas em um certo *entendimento de funcionamento de mundo* que relato a seguir.

Segundo Berman (1990), em seu famoso livro *Tudo que é sólido desmancha no ar*, a modernidade se caracteriza por uma certa maneira de experienciar o tempo e o espaço. Ponderando que tal consideração é passível de ser utilizada para qualquer período geo-histórico, concluiremos que investigar o mundo contemporâneo – como o faço na condição de professora/pesquisadora para pensar a Educação – é um estudo sobre as tramas relacionais de um tempo/espaço no qual, mais uma vez, se pode anunciar:

O REI está morto !!! Viva o REI!

Só que o monarca agora está nu. Será fácil perceber que o “rei é mais bonito nu”?

Pelos séculos e séculos, pelos mais diversos lugares, *reis* vão se sucedendo no labirinto irreversível do caminhar histórico. Um labirinto que, por irreversível, não permite volta. É Cronos – da lenda cosmogênica de Hesíodo – que, insaciável, continua sem medo sua implacável cavalgada.

Mas, se o antigo *rei* já foi engolido por Cronos, o novo *rei* guarda o *antigo percurso*. É como uma cadeia de textos que instruem outros textos: os velhos deixando seus traços e suas virtudes (ou vícios) nos novos (ECO, 1991, p. 228). Ao mesmo tempo em que nos assombramos com as mudanças, nos perguntamos como tudo pode ser mantido por tanto tempo. Mas, malgrado as permanências, nada é igual. “Nada será como antes amanhã”. É a flecha do tempo...

⁶ Personagem de um desenho animado.

Uma flecha que, na ausência de trajetórias pré-determinadas, vai produzindo caminhos a partir das múltiplas possibilidades existentes na nebulosidade da rede labiríntica em que todos e tudo estão inseridos. Uma Rede de Complexidade...

Uma rede – de objetos técnicos, homens, natureza – repleta de possibilidades que vão se atualizando nos eventos – o instante/ponto – em que a realidade é colapsada.

Uma realidade que, sempre mais *pobre* que o mundo virtual das possibilidades, é engendrada, ao mesmo tempo em que engendra uma específica maneira de experienciar o tempo/espaço que molda esse momento como único e passa a ser gerador de novas possibilidades, que, por sua vez, permitem novas atualizações e, assim, sucessivamente. O devir histórico...

Reis vão morrendo e novos reis vão sendo saudados em momentos únicos e específicos. Momentos presentes, que não são o passado – apesar de guardá-lo – e, muito menos, refletem um ensaio de futuro – apesar de guardá-lo potencialmente.

Vivemos, portanto, um único e específico tempo/espaço, no qual, mais do que nunca, o rei está nu. Mais do que nu, fragmentado, esfacelado em vários reis com caras, jeitos e trejeitos cada vez mais múltiplos, parecendo contrariar a proclamada homogeneização do mundo. Dá para perceber, nesse labirinto, que “**o rei é mais bonito nu?**”

Nesse devir histórico em que a educação está entre as permanências, podemos, também, mais uma vez anunciar:

A EDUCAÇÃO está morta !!!

Viva a EDUCAÇÃO!

Uma nova educação que, malgrado as permanências, não é mais a mesma. Uma educação plural que, embora pertencente a este nosso tempo/espaço contemporâneo, se manifesta em ricas e singulares histórias nos mais diversos locais. Histórias que aí estão para serem **inventadas**.⁷

A partir deste entendimento de *funcionamento de mundo*, cunhei o termo *Pedagogia do A-con-tecer*. Districhando etimologicamente o vocábulo acontecer, temos:

a

[Do lat. ad- < ad, prep. de acus.]

Pref.

‘aproximação’, ‘direção’; ‘aumento’, ‘acrescentamento’; ‘mudança de estado’, ‘transformação’, etc.: abeirar, achar; apodrecer, amedrontar

co

[Do lat. cum.]

Pref.

contigüidade, companhia, correlação.

Tecer

[Do lat. texere.]

V. t. d.

1. Entrelaçar regularmente os fios de: 2
2. Fazer (teia ou tecido) com fios; urdir, tramar, travar: 2
3. Compor, entrelaçando; trançar: 2
4. Preparar, engendrar, armar, urdir: 2
5. Fazer aparecer; produzir, gerar, engendrar, formar: &
6. Levantar, promover, provocar: 2

V. t. d. e i.

7. Mesclar, entrecortar: 2
8. Fig. Ornar, ornamentar: 2

V. int.

9. Exercer o ofício de tecelão.
10. Fazer teias.
11. Fazer mexericos, intrigas, tramas.
12. Perpassar, cruzando-se.

V. p.

13. Entrelaçar-se, enredar-se, entreter-se.
14. Formar-se, organizar-se, preparar-se.

Portanto, *um tecer conjunto e de forma aumentada*.

É uma formulação baseada nos estudos prigoginianos (PRIGOGINE, 1996) da Teoria das Possibilidades/atualizações na vertente defendida pelo Prof. Felipe Serpa (SERPA, 1991) de que o mundo funciona como um jogo em que se vão precipitando (atualizando/emergindo) as diversas possibilidades postas.

Na pedagogia do A-con-tecer, abandona-se, ao se abraçar o conceito de emergência (JOHNSON, 2003), a idéia de aplicação/execução de algo pré-pensado e passa-se a trabalhar com o conceito de imanência, entendida como central nos processos contemporâneos.

⁷ Palavra que etimologicamente vem de *invenire*: fazer vir à luz do dia o que já existe, vivido amplamente na experiência cotidiana

Para essa reflexão teórica, tomo como base uma classificação defendida por Pierre Lévy (1998), com a ressalva de que etapas históricas são sempre construções teóricas que tentam “captar” o *espírito do tempo*, um espírito que, global, é sempre *desmanchado* no local, onde insistem em conviver as mais diversas temporalidades, ou seja, características de todas as etapas, com maior ou menor intensidade, mesmo que remodeladas, estão sempre presentes.

Mas, vamos às etapas de Lévy:

1. A das pequenas sociedades fechadas, de cultura oral, que viviam numa totalidade sem universal;
2. A das sociedades “civilizadas”, imperiais, com base na escrita, as quais fizeram surgir um universal totalizante;
3. A da cibercultura, enfim, correspondente à mundialização concreta das sociedades, que inventa um universal sem totalidade.

Adaptei esta classificação de Lévy e cheguei ao seguinte quadro:

- primeira etapa; corresponde às sociedades tradicionais, entendidas como um mundo pronto e estável – repetição como centralidade;
- segunda etapa, as sociedades modernas como um mundo em projeto e estável – superação como centralidade;
- terceira etapa, chamada por alguns de pós-moderna, como uma sociedade pronta e instável – imanência como centralidade.

Neste sentido, a Pedagogia do A-con-tecer parte da premissa imanente de que as coisas – e, portanto, também os currículos – emergem (se atualizam) de forma, mais ou menos, independente das prescrições previamente pensadas. Ou seja, à intencionalidade se junta, também, o acaso.

A ação

É este um quadro teórico inventado, engendrado, construído, desconstruído, ao longo desses quase seis anos, pela equipe do que ficou conhecido como Projeto Irecê. Inicialmente, após a demanda da Prefeitura Municipal de Irecê, desencadeou-se um processo, de pesquisa/ensino/extensão, de elaboração do Programa em parceria entre os professores da UFBA e da rede municipal de ensino de

Irecê, tendo sido desenvolvidas, a partir de dezembro de 2001, visitas, palestras, oficinas e reuniões de trabalho acadêmicas e burocráticas, tanto na FAGED quanto no município, assim como uma coleta de dados sobre os diversos aspectos educacionais e de outros setores de influência na educação do município.

Tais ações visaram uma interlocução de caminho duplo, na qual os desejos/necessidades do conjunto dos atores sociais envolvidos fossem compartilhados e viessem a embasar as condutas de elaboração do Programa.

Estamos frente à polêmica questão da obrigatoriedade, com data marcada, do nível superior para todos os professores do país. De um lado, o “pipocar” de cursos ao longo de todo o vasto território brasileiro, nos âmbitos tanto privado como público; de outro, as críticas ao caráter aligeirado de tais cursos.

Tomamos nossa posição, que está registrada, com estas palavras, no projeto do Programa:

Consideramos que a crescente discussão em torno da formação de professores se deve ao fato de que, alavancada em novas dimensões da informação e do conhecimento, a dinâmica espaço-temporal contemporânea – instável, descontínua, acelerada – vem, impiedosamente, tornando anacrônicos os mais diversos *loci* formadores de profissionais em educação; e, que, especificamente, a *formação em exercício*, torna-se urgente e fundamental para que o estabelecido pela LDB9394/96 – todos os professores do país com nível universitário – possa ser cumprido, e mais do que isto, cumprido com eficiência. Em face dessa constatação, não é surpreendente que a discussão em torno da formação de professores venha ocorrendo nos mais diversos setores sociais, tanto em termos oficiais (políticos, administrativos e acadêmicos), quanto na sociedade civil. Esse Programa – com uma singular concepção de mundo e de educação, construída a partir das reflexões em andamento na Faculdade de Educação da UFBA – está inserido entre os que pretendem trilhar caminhos que apontem possíveis direções contemporâneas para cursos de formação de professores e, por consequência, no desenrolar de sua configuração defrontamo-nos com inúmeras contradições. Se, por um lado, pactuamos com a idéia da necessidade de um esforço nacional para a efetiva qualificação de um maior número possível de professores, por outro, nos preocupamos com a ênfase excessi-

va na titulação, que poderá levar a um cenário no qual tenhamos professores titulados que permaneçam com seus fazeres praticamente inalterados.

Ao mesmo tempo em que acreditamos na formação do professor em exercício como forma de garantir o aproveitamento acadêmico de saberes construídos cotidianamente ao longo dos anos, não olvidamos que os padrões consolidados na universidade não se coadunam com esse tipo de formação, a não ser como forma de concessões que se concretizam em cursos de segunda categoria.

Portanto, não bastam políticas públicas, por mais bem intencionadas que sejam, se não houver a inserção em padrões contemporâneos, ou seja, uma outra visão paradigmática, uma outra lógica. Mas, também, não descuidamos que um padrão contemporâneo, que abarque – utilizando um termo de Michel Maffesoli – o *espírito do tempo*, está repleto de temporariedades diversas. Portanto, não proporemos nada que já não exista mesmo que em potencial, pois não acreditamos no novo como substituto do velho. Em uma universidade iluminista que busca a “democracia da igualdade” através da excelência, a formação em exercício é vista como uma heresia ou como uma concessão que envolve perda da “qualidade”; mas, também, ser uma universidade contemporânea que busca a “democracia na diferença” é aceitar como válido qualquer esforço de formação? São todas essas contradições inerentes a qualquer processo humano:

Cuidado com os abismos e as gargantas, mas cuidado também com as pontes e as “barriers”. Cuidado com o que abre a universidade para o exterior e para o sem-fundo, mas cuidado também com o que, fechando-a em si mesma, não criaria senão um fantasma de cercado, a colocaria à mercê de qualquer interesse ou a tornaria perfeitamente inútil. Cuidado com as finalidades, mas o que seria uma universidade sem finalidades? (DERRIDA, 1999, contra-capa do livro).

Instados por essas contradições de nosso tempo é que elaboramos este Programa que pretendemos contemporâneo. (FACED, 2003)

E assim foi criado o Curso de Licenciatura em Pedagogia – ensino fundamental /séries iniciais. Em janeiro de 2004, após mais de dois anos de intenso trabalho, começamos. Um curso experimental com uma proposta curricular que rompia com muitos dos tradicionais cânones educacionais.

Um curso não disciplinar, com fluxograma aberto que foi construído semestre a semestre,

garantindo percursos individualizados de aprendizagem; uma aposta que relações verticalizadas no conhecimento em rede e na relação entre conteúdo e forma com a valorização da utilização das mais diversas linguagens, notadamente a tecnológica, possibilitam formações docentes coadunadas com as demandas contemporâneas. A estrutura completa do curso está disponível em www.irece.faced.ufba.br.

As palavras ⁸

Na constituição desse currículo, tínhamos coisas novas a dizer e precisamos de novas palavras, mesmo que a partir de uma linguagem já constituída, com palavras/signos que ora se congelam, ora se transfiguram, massificando-se no uso e/ou esvaziando-se de sentido. Recorrer a Castoriadis nos ajuda a pensar sobre as nossas palavras-signos:

O simbolismo não pode ser neutro, nem totalmente adequado, primeiro porque não pode tomar seus signos em qualquer lugar, nem pode tomar quaisquer signos. Isto é evidente para o indivíduo que encontra sempre diante de si uma linguagem já constituída. ... Todo simbolismo se edifica sobre as ruínas dos edifícios simbólicos precedentes – mesmo que seja só para preencher as fundações dos novos templos. (CASTORIADIS, 1982, p. 146-147)

E continua com um esclarecedor exemplo:

... quando os bolchevistas tomaram o poder [precisavam encontrar nomes]. A designação de ‘ministros’ e ‘conselho dos ministros’ não agradava absolutamente a Lenine, porque lembrava os ministros burgueses e seus desempenhos. ... Trotsky propôs os termos ‘comissários do povo’ e ‘soviete dos comissários do povo’ ... criava-se uma nova linguagem. Mas, até que ponto tudo isto era novo? ... Ele [Lenine] não queria o nome ‘Conselho de ministros’, mas era um Conselho de ministros que ele queria ... A revolução criava uma nova linguagem e tinha coisas novas a dizer; mas os dirigentes queriam dizer com palavras novas coisas antigas. (CASTORIADIS, 1982, p. 147-148)

⁸ As idéias centrais deste sub-item já foram publicadas em artigo anterior, em co-autoria com as professoras da equipe do Projeto Irecê Marcea de Andrade Sales e Maria Roseli Sá, *Palavras que inscrevem a nossa história*, p. 38-43 da *Presente!* Revista de educação. Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, Salvador, ano 15, v. 57.

Essa era a nossa tensão: queríamos novas palavras que carregassem/divulgassem a força de nossas novas idéias, mas sabíamos que o que iria instituir-se não dependia só de nossa “boa vontade”. Elejo, então, ao repensar aqui o percurso, três novas(?), velhas(?) palavras que nos acompanharam ao longo desses anos, sabendo que muitas outras, tão importantes quanto estas, ficaram de fora.

Formação

Formação, este é um dos substantivos que se agigantou, nos últimos tempos, no campo da educação. Antes era o verbo – pretérito e futuro – *Irá se formar em...* ou *Formou-se em ...* Hoje, presentifica-se e substantifica-se – *é a formação*. Termo que se consolida ao longo dos últimos anos como achado semântico para a necessidade contemporânea de se pensar/viver a educação como um processo singular intrínseco ao sujeito individual e/ou coletivo e não mais como um padrão único pré-estabelecido.

Uma busca semântica que, partindo, talvez⁹, do antigo *treinamento*, passa pela *reciclagem*, *capacitação*, *qualificação*, *requalificação* e firma-se como *formação*.

Mas, o que está por trás da semântica?

Em pesquisa ao dicionário, observa-se que o elemento comum que perpassa todas as acepções expressas para o verbete **formação** é a idéia do *Tornar-se*, às vezes como *o ato (processo) de tornar-se* e, outras, como *o conjunto (produto) do tornar-se*.

Exemplificando, temos a formação de nuvens, a formação da água, a formação das estrelas e, logicamente, a formação de professores. É o ato (processo) de tornar-se – nuvem, água, estrela, professor – a partir da conjunção de alguns elementos.

Conjunções estas que formam conjuntos estruturais, daí uma formação rochosa da Chapada Diamantina, os ritos da formação militar, a formação inicial de uma banda de música, a formação de craques (ou de pernas-de-pau) do time de futebol, a minha formação como professor.

Conjunções que possibilitam a determinados elementos, em determinados ambientes, *tornarem-*

se – água, estrela, nuvem. Em verdade, tornarem-se o que são em um processo imanente. A água não se transforma em estrela, em uma superação anunciada pelo prefixo *trans*.

Exemplos que ajudam a desembocar na definição fenomenológica de formação:

Tornar-se o que se é

Os professores em exercício formam-se, ou seja, tornam-se eles mesmos. Não serão transformados em outros, em sujeitos ideais. *O tornar-se o que se é* é, pois, um processo (ato) imanentemente revolucionário, trata-se de uma *volta ao futuro*.

Esse entendimento para *formação* traz em seu bojo um outro conceito:

Experiência

Experiência, um termo, que mais ainda do que outros, tem suas *poli-semias* diretamente embaçadas em específicas cosmovisões – modelos teóricos engendrados a partir de distintas percepções de entendimento do “funcionamento do mundo”.

Aqui, ancoramo-nos, a princípio, em uma cosmovisão não essencialista. Por ela, as coisas só acontecem na relação e não há, portanto, uma existência que preceda o acontecer; e, tal visão acarreta um específico entendimento de experiência.

Se lembrarmos a idéia, já veiculada neste trabalho, de que há em cada momento geo-históricos do caminhar da humanidade uma determinada maneira de experienciar o espaço e tempo, concluiremos que o processo da vida se traduz sempre em uma experiência, uma vez que criaturas vivas interagem constantemente com as condições (espaço-tempo) que as rodeiam.

Uma pergunta que se impõe a partir desta visão é: Toda experiência é uma experiência? E, no caso de resposta negativa: O que torna a experiência uma experiência?

Segundo Dewey (1983), temos uma experiência quando o material experienciado segue seu curso até sua realização. Nesse sentido e retomando a idéia de que as coisas só acontecem na relação, defenderíamos que temos uma experiência

⁹ O termo *talvez* é utilizado em nome do rigor histórico, pois é sempre possível a existência de algo que anteceda o que é considerado de antemão primevo.

quando as experiencições espaço-temporais se tornam singulares, ecológicas, telúricas e, particularmente, estéticas. *Singular*, pois distinta do que aconteceu antes e do que veio depois; *ecológica*¹⁰, pois há sempre uma relação homem/meio-ambiente; *telúrica*, pois conjuntiva no sentido da formação de um todo entre o experimentador e a coisa experimentada; *estéticas*, pois perceptiva.

Retornando a Dewey: *A experiência, em seu sentido vital, define-se por aquelas coisas das quais dizemos, quando as lembramos, 'Aquela foi uma experiência'*. (1983, p. 247/8). E, expandindo esta idéia, diríamos que há experiência quando ocorre um processo do *aprender*, e só com este tipo de ocorrência (uma experiência) é que podemos ampliar o *mundo de significação que somos* (LÉVY, 1996).

A experiência – este acontecer singular, ecológico, telúrico, estético – só é possível através das linguagens – sejam elas oral, corporal, gestual, imagética, fotográfica, cartográfica e outras – por onde ocorrem, compulsoriamente, as vivências espaço-temporais.

É nesta esteira da formação/experiência como centralidade imanente que surge a nossa terceira palavra:

Memória

Valorizamos as memórias narrativas como fundamentais para a formação. As histórias de vida dos professores foram incentivadas e valorizadas. A construção do Memorial de Formação iniciou-se no processo seletivo (vestibular) com um esboço inicial que foi constantemente (re)alimentado ao longo do curso e tornou-se o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Além do memorial, os chamados Diários de Ciclo, registros do a-con-tecer cotidiano, e as Produções Livres, trabalhos em outras linguagens, que faziam parte do grupo de atividades curriculares denominadas: Atividades de Registro e Produção estimulavam a Autoria docente.

Decisões de montagem curricular que podem ser defendidas pelas palavras de Larrosa e Kohan (2005):

A experiência e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escreveremos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a

escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permite liberar-nos de certas verdades.

O FUTURO DO PRESENTE DE UMA FORMAÇÃO

No dia 26 do próximo mês de outubro deste ano de 2007¹¹, acontece a colação de grau da primeira turma do curso de Licenciatura em Pedagogia – ensino fundamental/séries iniciais para os professores de Irecê/Bahia. Em todo este processo, foi inventado¹² um cenário que, ao propiciar reflexões sobre a formação em exercício de professores, (re)alimenta as teorias/práticas desse campo do saber.

Uma concomitância entre teoria e prática, que pode ser assim entendida: as teorias são criadas a partir de movimentos dialógicos com a realidade e, ao serem colocadas em contato com o mundo, recriam, a partir de seus pontos de vista, essa própria configuração estudada que, por sua vez, propiciará novos processos de investigação que farão surgir novas teorias, em um constante movimento de atualização, não necessariamente progressivo.

Um movimento de atualização que, como parte de um processo formativo, é único, singular, finito, completo, mas instável. E, portanto, possibilitando outros processos, também únicos, singulares, completos e... instáveis...

¹⁰ No dicionário Aurélio: Ecologia: Ramo das ciências humanas que estuda a estrutura e o desenvolvimento das comunidades humanas em suas relações com o meio ambiente e sua consequente adaptação a ele, assim como novos aspectos que os processos tecnológicos ou os sistemas de organização social possam acarretar para as condições de vida do homem.

¹¹ Texto produzido em setembro de 2007

¹² Ver nota de rodapé 5.

REFERÊNCIAS

- BERMAN, M.. **Tudo que é sólido desmancha no ar** (a aventura da modernidade). 8. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.
- CALVINO, Italo. **Cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CARVALHO, Maria Inez. **Fim de século: a escola e a geografia**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 1998.
- _____. Uma viagem pelos espaços educacionais do Município de Santo Antônio de Jesus: possibilidades, atualizações, singularidades e transições. **Tese** (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2001.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- DERRIDA, Jacques. **O olho da universidade**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.
- DEWEY, J. A arte como experiência. In: **Dewey**. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Os pensadores)
- ECO, Umberto. **Semiótica e filosofia da linguagem**. São Paulo: Ática, 1991.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. FACULDADE DE EDUCAÇÃO. PREFEITURA MUNICIPAL DE IRECÊ. **Programa de formação continuada de professores: município de Irecê/Ba**. [Irecê]: UFBA, 2003.
- FOUCAULT, M. Questions on Geography. In: **Power/Knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977**. New York: Colin Gordon, 1980.
- GIL, Gilberto. Estrela. In: **Quanta**. WEA, 1998. 1 CD-ROM.
- JOHNSON, Steven. **Emergência: a dinâmica de rede em formigas, cérebros, cidades**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- LARROSA, Jorge; KOHAN, David. Apresentação. In: RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lilian do Vale. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Coleção educação, experiência e sentido).
- LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996. (Coleção trans.)
- _____. A nostalgia do totalitarismo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 14 ago. 1998. Caderno MAIS!. p. 3-5.
- MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza**. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.
- RUDOLPH, Frederick. **The american college university: a history**. New York: University of Georgia Press, 1990.
- SERPA, Luiz Felipe. Ciência e historicidade. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador: UFBA, 1991.

*Recebido em 30.09.07
Aprovado em 14.12.07*

MEMÓRIAS E NARRATIVAS: MÚLTIPLOS OLHARES NA FORMAÇÃO REFLEXIVA

Aretusa Sousa Santos *

Bianca Recker Lauro **

Graciele Fernandes Ferreira Mattos ***

Mylene Cristina Santiago ****

RESUMO

Buscamos neste texto, através de nossas memórias e narrativas, refletir sobre o processo de formação que nos constituiu professoras da educação básica na rede de ensino público da cidade de Juiz de Fora/MG. O elemento norteador de nossa narrativa trata de nosso processo de formação para a pesquisa, que, embora tenha ocorrido em *espaçostempos* diferenciados, foi efetuado através de nossa participação no Núcleo de Educação Especial (NESP) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Consideramos que nossa participação no NESP tem sido um elemento diferencial em nosso processo formativo, contribuindo para nossa identidade profissional e práticas escolares cotidianas. Deste modo, acreditamos que nossa inserção na pesquisa possibilitou a aquisição de autonomia profissional e a reflexão sobre a prática, permitindo a construção de saberes e fazeres docentes a partir das necessidades e desafios presentes no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Formação de professoras – Cotidiano escolar – Memórias e narrativas

ABSTRACT

MEMORIES AND NARRATIVES: MULTIPLES POINT OF VIEW IN THE REFLEXIVE FORMATION

We aim, in this text, to reflect upon the formation process that constitutes ourselves as primary grade teachers in the public school of Juiz de fora (Minas Gerais, Brazil) through our own memories and narratives. The conductor element presented in our narrative

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora da rede municipal de Juiz de Fora/Secretaria de Educação. Endereço para correspondência: Av. Getúlio Vargas, Centro – 36010-909 Juiz de Fora/MG. E-mail: aretusasantos@yahoo.com.br

** Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora da rede municipal de Juiz de Fora/Ensino Fundamental/Educação Integral. Endereço para correspondência: Rua Santo Antônio, Centro – 36015-001 Juiz de Fora/MG. E-mail: biancalauro@terra.com.br

** Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora da rede municipal de Juiz de Fora/Ensino Fundamental/Educação Integral. Endereço para correspondência: Rua Luiz Antônio Thomaz, 464, Cidade Jardim – 36026-590 Juiz de Fora/MG. E-mail: graciele_fernandes@yahoo.com.br

**** Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora da rede municipal de Juiz de Fora/Secretaria de Educação. Endereço para correspondência: Av. Getúlio Vargas, Centro – 36010-909 Juiz de Fora/MG. E-mail: mylenecs@yahoo.com.br .

was the formation process hanged to the search that although has been happened in different *spaces-times* had through our participation in Special Education Nucleus (NESP) of the Education College in the Universidade Federal de Juiz de Fora. We consider that our participation in the NESP has been um differential element in our formation process contributing to the professional identities and daily scholar practices. This way, we believe that our participation in this research permitted professional autonomy and reflexion about practice allowing construction of teaching knowledges and abilities based upon the necessities and challenges present in scholar daily life.

Keywords: Teachers formation – Scholar daily life – Memories and narratives

Encontrei hoje em ruas, separadamente, dois amigos meus que se haviam zangado. Cada um me contou a narrativa de por que se haviam zangado. Cada um me disse a verdade. Cada um me contou as suas razões. Ambos tinham razão. Ambos tinham toda a razão. Não era que um via uma coisa e outro outra, ou um via um lado das coisas e outro um lado diferente. Não: cada um via as coisas exatamente como se haviam passado, cada um as via com um critério idêntico ao do outro. Mas cada um via uma coisa diferente, e cada um, portanto, tinha razão.

Fiquei confuso desta dupla existência da verdade.
(Fernando Pessoa – Notas Soltas)

Introdução

A narrativa instaura um campo de renegociação e reinvenção da verdade, da história, do tempo, do espaço, dos outros e, principalmente, da subjetividade. Parafraseando Carvalho (2003), postulamos que a narrativa opera no interjogo entre a privacidade de um sujeito e o espaço sócio-histórico de sua existência, seja ampliando a compreensão dos fenômenos sociais e grupais, seja fazendo emergir um novo olhar sobre si mesmo.

Ao entrecruzar memória, narrativa e educação, partimos do pressuposto de que tal triângulo favorece os processos educacionais construídos no cotidiano da prática pedagógica permitindo aproximações, distanciamentos, compreensões, conflitos e reconhecimento das diferentes verdades, percepções e contradições que sustentam as nossas historicidades, as nossas práticas, os outros com os quais nos relacionamos e o complexo currículo que vai se delineando no cotidiano escolar. Favorece, do mesmo modo, a construção de identidades grupais e a noção de pertencimento a determinados espaços e/ou grupos sociais.

Na linha apontada, o objetivo deste artigo é socializar memórias, experiências e reflexões que vêm acompanhando nossas narrativas profissionais na certeza de que, nas palavras de Cunha (1997), o trabalho com narrativas é profundamente formativo. A narrativa possibilita a desconstrução/construção das experiências tanto de nós, autoras, quanto de nossos possíveis leitores; do mesmo modo, instaura uma relação dialógica e cria cumplicidades de duplas descobertas. Como afirma Ferrer (*apud* CUNHA, 1997, p.187), “compartir a historicidade narrativa e a expressão biográfica dos fatos percorridos se converte em um elemento catártico de des-alienação individual e coletiva, que permite situar-se desde uma nova posição no mundo”.

Do coletivo ao individual: o significado da pesquisa em nossa formação

A constante reflexão sobre a prática profissional e a certeza de que a linguagem escrita favorece o pensamento reflexivo levou-nos à formação de um grupo cujo propósito é compartilhar memó-

rias, narrar nossas experiências, idéias e ressignificar nossas práticas.

Partimos do pressuposto de que nossas experiências explicitam a dialógica relação entre nossas subjetividades imbricadas através de nossa história social e cultural. Dessa forma, neste trabalho, temos como objetivo narrar o processo de formação que nos constituiu professoras da educação básica na rede de ensino público da cidade de Juiz de Fora/MG.

Ao trabalhar com a memória, acreditamos romper com a linearidade *espaçotempo*¹, haja vista que o trabalho da memória resgata nossa história entrelaçando passado, presente e futuro em um só instante.

Nosso processo de formação em pesquisa será o elemento norteador desta narrativa. Para Prado e Soligo (2005), é relevante que saibamos:

Que o critério de seleção e seqüenciação dos acontecimentos é sempre uma prerrogativa do narrador; que as histórias que lemos e ouvimos nos remetem sempre às nossas próprias histórias e às nossas experiências pessoais; que o narrado tem intenções nem sempre explícitas; que as narrativas são polisêmicas – ou seja, têm múltiplas possibilidades de interpretação; que embora seja canônica, modelar, a arte de narrar pressupõe alguma transgressão que contrarie as expectativas de quem ouve ou de quem lê; que elas ‘criam realidades’; que são as escolhas do narrador que dão o contorno da problemática de que o texto trata; que relacionamos de alguma forma as histórias que ouvimos e lemos com a nossa própria vida; que as histórias dialogam umas com as outras, se inter-relacionam. (n/p)

Somos graduadas em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora e mestres pela mesma instituição, mas o elo de interlocução entre nós foi constituído através de nossa participação no Núcleo de Educação Especial (NESP) da Faculdade de Educação da mencionada instituição.

Embora pertencentes a tempos diferentes no que se refere à participação no NESP, em nossos constantes diálogos e lembranças fica evidenciado o papel desse espaço em nossas formações. Para Nascimento e Sampaio (2007), a pessoa vive e conhece sua condição através dos grupos a que pertence. Esses grupos podem ser restritos ou primários, como família, trabalho, vizinhança dentre outros, e

participam das dimensões psicológicas de seus membros e na dimensão estrutural de um sistema social.

Em consonância com a importância do sistema social na formação do indivíduo, Ferrarotti (*apud* Nascimento e Sampaio, 2007) nos diz: “O nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um de nossos atos, em cada um de nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos; portanto a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual.” (n.p)

O NESP, instância que constitui o eixo formador que atribui ao nosso grupo uma identidade comum, tem significativo papel em nossa formação *teoriapráticateoria*². Na condição de bolsistas de iniciação científica, tivemos a oportunidade de refletir sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, sobre a importância da diversidade educacional e dos processos de inclusão/exclusão social de forma mais ampla e, dessa forma, criar histórias, produzir sentidos e tecer condições de produção que buscam viabilizar uma escola para todos.

Acreditando que o processo de inclusão só pode ser efetivado através do trabalho coletivo, buscamos refletir sobre como compreendemos nossa própria história e a daqueles que nos cercam. Nesse sentido, nos inscrevemos numa história que não está mais distante mas, sim, impregnada das memórias que nos tomam e da qual muitos outros fazem parte. Nas palavras de Nascimento e Sampaio (2007):

O próprio grupo torna-se objeto da prática sintética dos seus membros; pois cada um deles lê o grupo a partir de sua perspectiva individual. Cada pessoa se constrói psicologicamente com um “eu” a partir da sua leitura de grupo de que faz parte. O grupo primário revela-se assim como a mediação fundamental entre o social e o individual. (n/p)

O principal legado que o NESP possibilitou a cada uma de nós foi a crença de que, para construirmos

¹ Utilizamos a denominação *espaçotempo* segundo Alves e Oliveira (2006) que têm adotado esse modo de escrever junto para alguns termos que foram dados a aprender como “dicotomizados” no modo moderno de pensar, para marcar que compreendemos nossos limites de formação e a necessidade de superá-los, permanentemente.

² Essa terminologia é utilizada por Garcia (2003b) para dizer que é preciso reaproximar prática e teoria até que se confundam e voltem a ser o que um dia hão de ter sido, apenas *práticateoriaprática*, sem divisões ou hierarquias.

uma escola inclusiva, é necessário contemplar e reconhecer a diversidade, compreendendo que todas as pessoas são capazes de aprender.

Inclusão, para nós, significa:

Como princípio alicerçado no dado atual da diversidade, a inclusão contempla necessariamente todas as formas possíveis da existência humana. Ser negro ou branco, ser alto ou baixo, ser deficiente ou não-deficiente, ser homem ou mulher, rico ou pobre são apenas algumas das inúmeras probabilidades de ser humano. É nessa abrangência plena que situamos o nosso sentido do termo “inclusão”. (MARRQUES; MARRQUES, 2003, p. 223)

Nossas consciências, em sua maioria fragmentadas e centradas em um determinado grupo social como os sujeitos com deficiência física, sensorial e/ou cognitiva, ou o negro e/ou as relações de gênero, puderam se ampliar e se expandir para outros espaços e outros grupos sociais e superar a visão dicotomizada, alcançando um olhar mais global, para além de um ou mais grupos, vislumbrando uma compreensão mais profunda das estruturas sociais que legitimam e condicionam a exclusão social dos sujeitos e a supremacia de um sujeito sobre outro.

Nesse sentido, a inclusão deixa de ser somente a da pessoa com deficiência na sala de aula regular e se transforma em uma filosofia de vida para nós profissionais que lidamos todos os dias com toda essa diversidade humana, dentro de nossas salas de aula.

Quando se respeita o tempo de aprendizagem de cada aluno, seu ritmo, suas peculiaridades; quando se luta pelos direitos de que todos frequentem uma instituição de ensino perto de sua casa, para que todos tenham a possibilidade de conhecimento, de trocas e partilha de conhecimentos e experiências, estamos enfocando a inclusão como princípio norteador de uma educação de qualidade que atenda a “todas” as crianças em equidade de direitos.

Diante dos desafios e das dificuldades que se apresentam em nosso cotidiano e na busca de superar a alienação, o isolamento e o silenciamento das experiências, recorreremos à memória compartilhada que, para Pérez (2005), significa uma tentativa de não sucumbir ao esquecimento que o tempo acelerado da vida social nos impõe e que

para nós significa, também, superar as práticas excludentes no espaço educacional que são reproduzidas em nossa sociedade.

O NESP tem como propósitos promover a integração da UFJF com o sistema de ensino de Juiz de Fora, contribuir para a implantação de política de Educação para Todos e capacitar recursos humanos para a promoção de uma educação que contemple a diversidade humana.

Todas nós, oriundas de diferentes trajetórias de vida, temos em comum a inconformidade com processos de exclusão, opressão e desigualdades. Tal fato se combina, concomitante e conseqüentemente, com uma íntima identificação com os pressupostos com os quais o NESP trabalha e, por isto, nos dispusemos a fazer e ser parte desse Núcleo, ampliar e comungar conhecimentos com os outros que dele fazem parte.

Desta forma, essa experiência nos possibilitou efetiva interação *prácticoteoriaprática*; compreensão da inexistência do sujeito ideal e possibilidade de realizar trabalho coletivo e colaborativo. Constituindo-se em um espaço inclusivo, sentimo-nos encorajadas a construir nosso saber através de situações concretas vivenciadas nas escolas, pesquisas científicas desenvolvidas pelo/no núcleo e constantes grupos de estudos. Em consonância com Garcia (2003a, p.12): “A prática para nós, é portanto o critério de verdade; é ela que convalida a teoria. Assim, partimos da prática, retornamos com a teoria a fim de a compreendermos e à prática retornamos com a teoria ressignificada, atualizada, recriada, dela nos valendo para melhor interferirmos na prática.”

A crescente participação na sociedade complexa, a qual constituímos e pela qual somos constituídos, passa por conhecimentos de ordem prática, filosófica, científica e artística como também por gestos, hábitos, atitudes, procedimentos e estratégias que constituem valores sociais. Esses diferentes tipos de conhecimentos estão associados a práticas, instituições e agentes de inclusão/exclusão em sua maioria invisibilizados por processos de naturalização das ações, valores e costumes vigentes em uma determinada ordem social.

A construção de conhecimentos por parte de cada uma de nós, bem como de todos aqueles que fazem parte do Núcleo, permitiu expandir a

compreensão e a consciência sobre os processos de exclusão, de desnaturalização das estruturas, dos discursos e das práticas que emergem do/no cotidiano.

Constituímo-nos enquanto comunidade investigativa que, para Wells (*apud* PÉREZ, 2005), significa assumir um profundo sentimento de implicação e pertencimento a um coletivo. O processo educativo pensado/praticado como uma construção coletiva implica o questionamento permanente da organização das diferentes formas de poder/conhecer no/com o grupo. Nas palavras de Pérez (2005), viver a experiência da comunidade investigativa é tomar o cotidiano como objeto de reflexão, estranhá-lo, tendo como desafio permanente *compreender o compreender* do outro.

Nessa direção, contamos com os estudos de Foucault, Paulo Freire, Vygotsky, Deleuze E Boaventura, dentre muitos outros, que contribuíram no processo de reflexão/construção dos nossos conhecimentos. Tal fundamentação *prácticamente* prática, alicerçada no sentimento de pertencimento a um grupo de pessoas que comungam de um mesmo ideal de educação, nos permite vislumbrar maiores possibilidades de luta por uma sociedade para todos com base em uma perspectiva coletiva que supere a abordagem individual e solitária.

Costurando narrativas, fabricando identidades

As histórias que construímos no Núcleo, as experiências acumuladas nos projetos de monitoria, pesquisa, extensão, bem como nos grupos de estudo, se entremeiam e se entrecruzam às outras histórias construídas nos diferentes espaços educacionais em que atuamos, naqueles em que trabalhamos e aos quais nos temos dedicado.

Percebemos, em nossas narrativas, um ponto marcante que é a sensibilidade desenvolvida contra a desigualdade e as mais diversas práticas de exclusão vivenciadas em nosso cotidiano educacional. Sensibilidade às práticas excludentes praticadas pelos outros e também por nós posto que vivemos e nos constituímos num mundo secularmente seletivo. No cotidiano ainda nos surpreendemos com atitudes reprodutoras dos padrões disciplinares vigentes normativos e segmentários

desenvolvidos no interior das escolas e na sociedade moderna.

Sabemos que não é fácil romper com o paradigma da exclusão; ele está presente desde os mais simples aos mais complexos sistemas educacionais, das macro às micro-estruturas, nos nossos modos de pensar, de agir e de relacionar com o outro. De fato, nosso conhecimento sobre as relações de poder, os discursos e as estruturas sociais que operam num processo de favorecimento de determinados grupos em detrimento de outros (FOUCAULT, 2004), ampliou-se a partir de nossa inserção no NESP. Mas, a principal contribuição que o NESP deu à nossa formação foi nos fazer perceber que não existe um saber finito e absoluto. Caminhamos muito, mas ainda temos muito a caminhar. Como afirma Santos (2002, p. 78):

Todo conhecimento implica uma trajetória, uma progressão de um ponto ou estado A, designado por ignorância, para um ponto ou estado B, designado por saber. As formas de conhecimento distinguem-se pelo modo como caracterizam os dois pontos e as trajetória que conduz de um ao outro. Não há, pois, nem ignorância em geral nem saber em geral. Cada forma de conhecimento reconhece-se num certo tipo de saber a que contrapõe um certo tipo de ignorância, a qual, por sua vez, é reconhecida como tal quando em confronto com esse tipo de saber. Todo saber é saber sobre uma certa ignorância e, vice-versa, toda ignorância é ignorância de um certo saber.

Nos desdobramentos da prática pedagógica e de nossas ações na complexidade do cotidiano escolar, deparamo-nos com nossos saberes e ignorâncias acerca dos processos de construção de uma educação para todos que contemple e respeite as diferenças e a diversidade humana.

Consideramos que temos nos esforçado para que tais vivências se convertam no que Larrosa (2002, p.24) chama de experiência:

É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma... esse é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece.

Revivendo e ressignificando nossa experiência, percebemos que nossa trajetória no NESP se con-

verteu em saberes dos quais só agora nos damos conta, transformando-nos em quem somos hoje, influenciando irreversivelmente nossa identidade enquanto professoras e mulheres.

As experiências por nós vividas foram ressignificadas de diferentes formas como nos fala Larrosa (2002, p. 27):

Duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um

saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna (...) o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.

E são justamente esses saberes da experiência que, de alguma forma, nos formaram, formam e continuam inferindo em nossas práticas cotidianas, levando-nos a refletir sobre/na/com a prática em busca de constantes ressignificações e novas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês de. A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós-graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia de Moraes e Acácia Kuenzer. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 20 dez. 2006.
- CARVALHO, Isabel C.M. **Biografia, identidade e narrativa**: elementos para uma análise hermenêutica. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, v. 9, n. 9, p.283-302, jul. 2003.
- CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 185-195, 1997.
- GARCIA, Regina Leite. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In.: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.
- _____. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In.: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método, métodos, contramétodo**. Rio de Janeiro: Cortez, 2003b.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena Moreira et al. **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.
- NASCIMENTO, Jussara Cassiano; SAMPAIO, Carmen Sanches. A narrativa (auto)biográfica entrelaçando fios de formação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: Redes de Conhecimento, 4, 2007, [S.l.]. **Anais...** [S.l.], 2007.
- PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Cotidiano: história(s), memória e narrativa : uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 97-118.
- _____. **O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores**: o cotidiano como espaço-tempo de reinvenção da escola, 2005. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/carmenlucavidalperez.rtf . Acesso em: 13 out. 2007.
- PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação - quando as memórias narram a história da formação... In: **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões e superações. Campinas: FEUNICAMP, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência.: para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez. 2002. v.1.

*Recebido em 30.09.07
Aprovado em 18.11.07*

PELOS FIOS E TRAMAS DA MEMÓRIA: entretecendo narrativas de si, do outro, de todos nós

Adair Mendes Nacarato *

Iara Andréa Alvares Fernandes **

Maria Ângela Borges Salvadori ***

Regina Célia Grandó ****

Vivian Batista da Silva ****

RESUMO

Este texto, escrito a partir de narrativas docentes, interroga sobre a importância de algumas lembranças na construção de processos identitários. Particularmente, investiga as relações entre memória e identidade profissional, atribuindo à primeira um lugar privilegiado para a compreensão do que os professores pensam sobre si, sobre seu trabalho e sobre as escolhas que fizeram e fazem. Deste modo, o artigo busca tanto discutir questões conceituais ligadas à memória, identidade e profissão, como questões metodológicas pertinentes ao âmbito dos trabalhos com histórias de vida e magistério. Duas temáticas são mais particularizadas: o sentido dado à profissão nas memórias relativas aos motivos de sua escolha e as imagens de professores inesquecíveis: uns bastante adoráveis; outros, nem tanto. Esses dois temas e os modos como são tratados nas narrativas docentes indicam um desafio: para quais direções se projetam as memórias? Estão elas carregadas da nostalgia de um antigo mestre ou se abrem, ainda que de modo ambíguo e não linear, para um outro tempo e uma outra escola?

Palavras-chave: Memória – Identidade – Profissão docente – Narrativa

ABSTRACT

THROUGH THE THREADS AND WEBS OF MEMORY: crossing narratives of oneself, the other and all of us

This paper, based upon teachers' narratives, discusses the importance of some memories in the construction of identity processes. It investigates especially, the relations

* Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação na linha de “Matemática, Cultura e Práticas Pedagógicas”, da Universidade São Francisco. Endereço para correspondência: Rua Alexandre Rodrigues Barbosa, 45, Centro – 13251-900 Itatiba/SP. E-mail: adair@saofrancisco.edu.br

** Doutora em Matemática. Coordenadora e docente no Curso de Matemática, da Universidade São Francisco. Endereço para correspondência: Rua Alexandre Rodrigues Barbosa, 45, Centro – 13251-900 Itatiba/SP. E-mail: iara.fernandes@saofrancisco.edu.br

*** Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação na linha de “História, Historiografia e Idéias Educacionais”, da Universidade São Francisco. Endereço para correspondência: Rua Alexandre Rodrigues Barbosa, 45, Centro – 13251-900 Itatiba/SP. E-mail: maria.salvadori@saofrancisco.edu.br

**** Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação na linha de “Matemática, Cultura e Práticas Pedagógicas”, da Universidade São Francisco. Endereço para correspondência: Rua Alexandre Rodrigues Barbosa, 45, Centro – 13251-900 Itatiba/SP. E-mail: regina.grando@saofrancisco.edu.br

**** Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação na linha de “História, Historiografia e Idéias Educacionais”, da Universidade São Francisco. Endereço para correspondência: Rua Alexandre Rodrigues Barbosa, 45, Centro – 13251-900 Itatiba/SP. E-mail: vivian.batista@saofrancisco.edu.br

between memory and professional identity, giving to the first a privileged place for the understanding of what the teachers think about themselves, about their work and about the choices they have made and are still making. This way, this article tries to discuss conceptual issues related to memory, identity and profession as well as methodological issues related to life histories and teaching. We focused on two themes : the meaning attributed to the profession in the memories related to the reasons of their choices and the images of the unforgettable teachers; some of them lovely, others not that much. These two themes and the way they are presented in the teachers' narratives lead to a challenge: what do the memories are getting to? Are they carried out with nostalgia of past teacher or are they open, even in an ambiguous and not linear way, to another time and another school?

Key-words: Memory – Identity – Teaching – Narrative

Dizemos: afinal, somos aquilo que pensamos, amamos, realizamos. E eu acrescentaria: somos aquilo que lembramos. Além do afeto que alimentamos, a nossa riqueza são os pensamentos que pensamos, as ações que cumprimos, as lembranças que conservamos (...) Na rememoração reencontramos a nós mesmos e a nossa identidade ... (Norberto Bobbio, 1997, p.30-31)

Este artigo resulta do entrelaçamento de muitas mãos e de muitos fios. Sua configuração não esteve preliminarmente determinada e seus contornos atuais, um desenho antes apenas esboçado, contam com o acaso, a surpresa e certo grau de indeterminação muito próprio aos projetos que, pensando a formação de professores, suas histórias de vida e sua constituição enquanto sujeitos, deparam-se com situações imprevistas, carregadas dos sentimentos vários que percorrem o vasto campo de nossas memórias.

Tal trabalho – realizado no âmbito do projeto “Representações de infância e juventude na cultura escolar” – é desenvolvido, desde 2005, por meio de uma parceria entre o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Eliete Aparecida Sanfins Fusussi”, localizada no município de Itatiba/SP, e a FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo¹. Interessa-nos investigar, especificamente, as relações entre concepções sociais de infância e juventude e cotidiano escolar, a partir de dois pressupostos básicos: primeiro, infância e juventude são pensadas como categorias móveis, historicamente produzidas, passíveis de mudanças e transformações, simultaneamente diferentes em

diversos contextos nos quais são forjadas ou construídas; segundo, entende-se que essas categorias balizam as práticas escolares, embora não como parâmetros exclusivos. Em outras palavras, queremos compreender o lugar dessas concepções na organização do cotidiano escolar, seja no que se refere aos seus aspectos mais administrativos, seja no que diz respeito aos modos de ensinar, ao espaço da sala de aula, à relação com o conhecimento e às relações professor-aluno.

Nesse percurso de investigação, em termos metodológicos, chegamos às memórias dos próprios professores que, em narrativas orais e escritas, reconstruíram suas vidas e, no detalhe, suas experiências escolares, destacando, dentre tantos outros aspectos, momentos singulares de suas trajetórias, o sentido de suas escolhas profissionais e alguns professores inesquecíveis. Nessas rememorações, há indícios de alguns dos critérios usados para a periodização da própria experiência de vida que sinalizam para esta construção

¹ Os recursos foram obtidos junto à FAPESP na linha de financiamentos voltados à melhoria do ensino público. Além de verbas para a aquisição de equipamentos, são concedidas bolsas para os professores da escola *Eliete* que participam do projeto. Atualmente, eles compõem um grupo de 19 professores bolsistas. Neste artigo, devido às exigências do Comitê de Ética, seus nomes foram aleatoriamente substituídos por outros.

histórica das noções de infância e juventude. Tal construção, por sua vez, encontra na escola seu *locus* privilegiado de constituição, informando, assim, o papel da escola na configuração do sujeito da modernidade.

Os trabalhos relativos à formação de professores, particularmente aqueles que introduzem as histórias de vida como metodologia básica, enfrentam ainda hoje uma série de dificuldades: os professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Profa. Eliete Aparecida Sanfins Fusussi, como tantos outros, conheceram até então propostas de estudo elaboradas em moldes disciplinares, o que caracterizou não só a sua trajetória como também a da categoria docente como um todo em cursos de Pedagogia, Licenciatura ou mesmo em alguns programas de educação continuada. No caso brasileiro e durante meados do século XX, por exemplo, o caráter pragmático dos cursos de formação de professores foi notável na valorização de técnicas, planos e fórmulas ensinados para serem reproduzidos em sala de aula (CATANI, 2001). Tradicionalmente conhecido pelos professores, esse caminho ajuda a entender a tendência em se esperar da produção acadêmica conhecimentos a partir dos quais possam ser deduzidas alternativas concretas de trabalho na escola e uma certa aversão às discussões de caráter marcadamente teórico, simplificadoramente entendidas como pouco úteis à prática e, por isso mesmo, rapidamente descartadas. A aplicabilidade do conhecimento e a procura por recursos que possam garantir eficiência aparecem, por vezes, quase como exigência, sinalizando para os resultados nefastos desta tradição moderna, tão claramente apontados por Hannah Arendt ao explicar a valorização da metáfora do *homo faber*:

Entre as principais características da era moderna, desde o seu início até o nosso tempo, encontramos as atitudes típicas do *homo faber*: a instrumentalização do mundo, a confiança nas ferramentas e na produtividade do fazedor de objetos artificiais; a confiança no caráter global da categoria de meios e fins e a convicção de que qualquer assunto pode ser resolvido e qualquer motivação humana reduzida ao princípio da utilidade. A soberania que vê todas as coisas dadas como matéria-prima e toda a natureza como um ímense tecido do qual podemos

cortar qualquer pedaço e tornar a coser como quisermos'; o equacionamento da inteligência com engenhosidade, ou seja, o desprezo por qualquer pensamento que não possa ser considerado o primeiro passo (2000, p. 318).

Apesar disto – ou mesmo assim –, há momentos de trocas intensas, momentos que superam a racionalidade técnica com que a escola e a educação são pensadas na modernidade. O trabalho com as narrativas de vida foi um desses momentos e, em meio a tantas diversidades, algumas constantes puderam ser identificadas: um orgulho pela escolha profissional, uma exacerbação do afeto como elemento mais positivo do cotidiano escolar, a minimização da importância, na memória, da escola como lugar de produção de conhecimento e, por fim, uma dificuldade – certamente de todos nós e de nosso tempo – em relacionar as experiências individuais aos contextos mais amplos e às relações sociais a partir das quais ganham sentido. Assim, a produção de um conjunto documental marcado por seu caráter auto-referencial (FRAGO, 2004) e sua análise, embora tenham sido, principalmente nas últimas décadas, um pouco mais cultivadas no campo da educação, ainda estão bem longe de esgotar as possibilidades que essa metodologia oferece; pelo contrário, sua riqueza reside, também, nos desafios – metodológicos, conceituais, éticos, dentre outros – que coloca (GOODSON, 2004). No percurso deste artigo, queremos pensar sobre alguns desses desafios.

Em termos conceituais, um primeiro esforço dirigiu-se para o conceito de memória. O verbo “recordar”, de origem latina, em sua etimologia, é construído a partir do prefixo *re*, o movimento de “fazer novamente” e de *cordis*, que significa “coração”. Todavia, para os antigos romanos, *cordis* não era apenas um órgão físico vital; era o centro da alma e colocar algo de novo no centro da alma é trabalho mais denso e intenso que a repetição ou reativação, seja porque o “de novo” retoma a experiência passada, seja porque esse retomar é sempre uma novidade. Pensar a memória e as razões de nossos esquecimentos e lembranças foi um primeiro momento do trabalho com as narrativas. Interessava-nos estudar a memória não como atividade inata ao indivíduo, fruto de uma habilidade cognitiva ou capacidade neurológica; combate-

mos a visão da memória como um lugar estável, tanto melhor quanto maior sua capacidade de armazenamento, supostamente irreduzível diante das tramas e intrigas do presente. Em outras palavras, não concebemos a memória como um repositório do passado, um arquivo imóvel, mas, sim, como um trabalho constante do sujeito no tempo presente, flexível diante das vicissitudes e relações que este presente coloca, sujeito a intervenções conjuntas múltiplas, variável nas suas formas de produção, nos contextos em que se lembra, nos motivos pelos quais essas lembranças são reconstruídas. Na trilha aberta por Bergson (1959) e, principalmente, por Halbwachs (1990), a memória aparece não como percepção pura mas sim como lembrança socialmente (re)construída, evocada pelo tempo presente. Quando este último estuda “os quadros sociais da memória”, ensina que o lembrado e o esquecido compõem o tecido de uma experiência que é, simultaneamente, individual e social e constituem o sujeito na medida em que lembrar é identificar-se consigo e com o outro. Em outras palavras, Halbwachs trata da função social da memória, função que está irremediavelmente articulada ao tempo, ao espaço e às relações daquele que lembra com os outros. Por fim, pensamos a memória tal como Ecléa Bosi o faz em *Memória e Sociedade: lembranças de velhos* (1979): a substância social da memória reside naquilo que em nós só pode existir pela relação com o outro, com a família, com o mundo do trabalho, com um tempo, com um lugar, com espaços socialmente constituídos dos quais participamos. Assim, lembrar é esforço e empenho na direção da construção de si.

Questionada a visão da memória como um dispositivo ou um receptáculo, foram produzidas as narrativas, primeiro em conversas que contaram muitas vezes com o apoio de fotografias, poemas, crônicas e canções trazidas pelos próprios professores e, depois, em registros escritos. Cumpre destacar, aqui, uma significativa diferença entre essas duas formas de narrar: a primeira, marcadamente mais espontânea e emotiva; a segunda, preocupada com os cânones da gramática, com a oficialidade do escrito e sua permanência. Essa não será, todavia, a questão central deste artigo. Aqui, no compartilhamento de algumas dessas possibilidades, apresentamos dois recortes mais par-

ticularizados que, acreditamos, contam sobre como alguns dos professores da Escola Eliete pensam a si próprios e a seu ofício, destacando suas narrativas relativas à escolha profissional e aos professores que, por razões diferentes, se tornaram inesquecíveis.

De escolhas profissionais e outras escolhas: como se faz o professor que hoje sou?

Nas construções sempre contemporâneas da memória, os professores que participam do projeto reiteram, constantemente, a idéia da ascensão social via educação; quase a totalidade deles faz do exercício atual da profissão uma conquista social, estabelecendo uma visão linear e progressiva do tempo que começa, repetidamente, com a dureza da infância, a pobreza da família formada, em geral, por pais não escolarizados e, por fim, a conquista de uma profissão que, no imaginário das classes populares, reveste-se de simbolismos bastante próprios, ligados à posse de uma cultura letrada e acadêmica que funcionaria como um passaporte para um mundo melhor. Nos textos dos professores, essa concepção, ela própria forjada pela sociedade liberal moderna, é assumida e valorizada como traço identitário. Assim, por exemplo, a professora Fernanda escreve:

Sempre estudei em escolas públicas pois nunca tivemos condições para que fosse diferente (...). Meus pais não são estudados; meu pai trabalhou a vida toda na fábrica e minha mãe como merendeira em escolas (...) Em 2001 ingressei na faculdade e fui tomando gosto pelos estudos. Comecei a levar a sério e completei a faculdade nos quatro anos previstos, com muitos elogios pela grande participação nos anos em que lá estive, muito bem aproveitados ...

A fala de outra professora, Aline, também sinaliza para essa direção, destacando o apoio incondicional dos pais que, não tendo freqüentado a escola, percebiam o conhecimento como riqueza e patrimônio. Em uma escrita carregada de emoção e saudade, ela afirma:

A partir daí, resolvi fazer Letras e meus pais me apoiaram e ajudaram nos estudos. Jamais esqueci

as palavras de meu pai a um amigo quando faltava pouco para acabar a faculdade e ele, por sua vez, já estava vivendo seus últimos dias de vida devido a um câncer no pulmão: 'fico triste por não poder estar presente na formatura da minha filha que será professora!' Encheu os olhos d'água e continuou: 'eu não tive estudos, não deixarei herança, mas uma coisa ninguém tirará dela... sua profissão, uma bela profissão'. (...) E hoje, trabalhando como tal, vejo que é uma profissão difícil, competitiva e que cada vez mais está sendo desvalorizada. Mas já passei por muitas dificuldades e não costumo desistir fácil.

A idéia de ascensão social via aquisição de uma cultura letrada, acadêmica e urbana fica muito evidente na fala da professora Marcela. De origem rural, Marcela vê a escola como lugar de progresso, em oposição ao campo, símbolo do atraso:

À medida que o tempo foi passando, comecei então a encarar as coisas de outra maneira; comecei a perceber que a vida rural só era interessante quando não se tinha outro compromisso; aquilo começou a me parecer muito chato, um atraso de vida (...) Eu valorizava, agora, as pessoas de aparência intelectual, dotadas de um conhecimento que ultrapassava seus cotidianos e passei a ver a vida que eu levava como primitiva, apenas para a subsistência (...) Assim, a escola me trouxe conhecimento, valorização da não alienação, relações sociais diversas e auto-conhecimento. E cada vez mais fui mudando o meu estilo de ser, ou melhor, buscando o melhor estilo dentro de mim.

Ao final de seu texto, Marcela registra:

Eu certamente não imaginava, quando pequena, que a menina irresponsável tornar-se-ia uma pessoa dedicada e afetiva para com seus alunos (...) A partir daí, então (...), eu sabia o que faria pelo resto de meus dias, aquilo a que eu me dedicaria para sempre, com vontade, com amor ...

Em relação aos professores que tiveram e com os quais conviveram enquanto crianças e jovens, perguntamos: o que torna um professor inesquecível para outros e como essas lembranças os constituem profissionalmente, para além de seus saberes específicos? O conjunto das pessoas lembradas nestes momentos repõe a reflexão sobre o papel da escola na construção do sujeito moderno, as conquistas sociais efetivas que ela re-

presenta e simboliza, mas também as armadilhas que a própria modernidade cria. Neste sentido, acompanhamos o pensamento de Alfredo Veiga-Neto (2003) que identifica a escola, simultaneamente, como lugar fundamental de produção de processos de disciplinamento e controle na sociedade moderna, mas também como de possibilidade para a criação do novo, salientando que ela é uma arena de conquistas sociais que não podem ser esquecidas ou menosprezadas. Nas narrativas que os professores da Escola Eliete fizeram sobre seus professores memoráveis estão presentes tanto indícios desses processos de disciplinamento e controle quanto, ambigualmente, sinais de possibilidade de mudança.

Nessas memórias é a experiência escolar que baliza a periodização da própria vida até o momento da ruptura entre a juventude e a maturidade e, portanto, pode-se afirmar que o advento da escola de massas promoveu uma notação muito específica do tempo vivido; por outro lado, esta mesma escola de massas, celebrada como instituição moderna capaz de disseminar o conhecimento ilustrado, é pensada muito mais pelas relações afetivas entre professores e alunos do que pelas noções de saber e aprender, em raros momentos apontadas.

Nota-se ainda que, embora sejam o espaço e o tempo escolares as balizas da experiência vivida, não há o estabelecimento de relações entre a experiência individual e o passado social, reforçando a hipótese trabalhada pelo historiador inglês Eric Hobsbawm (1995, p. 13) de que o mundo moderno nos impõe, sistematicamente, a destruição dos “mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas”. Essa destruição também pode ser identificada na ausência constante de referências diretas e específicas a datas, períodos, lugares e nomes e em discursos que mostram um sujeito cada vez mais nostálgico e temeroso diante do mundo atual, um sujeito solitário e desconfiado.

Em relação aos professores recordados, mais que aquilo que ensinaram – poucas vezes assinado – reitera-se uma descrição física que, no geral, opera com a dicotomia “anjo” e “demônio”: ora, inesquecíveis são os professores lembrados pelo carinho, atenção, amabilidade, cordialidade e, por que não dizer, uma certa postura maternal em

relação aos alunos; ora, aqueles que, cruelmente, os expuseram à ridicularização coletiva.

As narrativas dos professores foram produzidas a partir de uma crônica de Marina Colasanti datada de 1997 e intitulada “Hastes, bolinhas e sapatos apertados”. A leitura motivou a escrita sobre seus professores inesquecíveis e esses registros foram compartilhados nas reuniões de grupo, incentivando uma reflexão conjunta e o acréscimo de novos elementos a partir da identificação de experiências compartilhadas, o que foi reforçado por uma vivência espacial comum, já que a maioria dos envolvidos mora há muito tempo em Itatiba, cidade de população pouco numerosa que oferece mais possibilidades de “encontro”. Muitos estudaram na mesma escola – o conhecido “Grupão”, Grupo Escolar Coronel Júlio César, atualmente uma escola municipal de Ensino Fundamental – em tempos bastante próximos e tiveram os mesmos professores, acompanhados pela mesma gestão escolar, participando dos mesmos rituais e eventos da escola/cidade. Para muitos, o passado da escola “Júlio César”, seu próprio passado, portanto, está marcado pelo valor simbólico da instituição e pelas dificuldades que esse valor acarretava:

... estudar na então Escola Estadual de Primeiro Grau Coronel Júlio César era sinônimo de pessoas com futuro brilhante, mas também de grandes desigualdades sociais, pois havia um grande divisor de águas nessa escola, de um lado a elite e, de outro, os menos favorecidos. (Profa. Fabiana)

A direção dessa escola foi lembrada por muitos desses professores, quer nas narrativas escritas, quer nas orais:

A primeira pessoa que veio à cabeça foi o Sr. Everton, o diretor. Que medo! Uma pessoa brava, austera e sempre rigorosa com a disciplina, com o uniforme e a postura dos alunos. (Profa. Marta)

Essa imagem do antigo “Grupão” se fez presente em vários encontros nos quais questões relativas à infância e juventude eram discutidas. Quando uma das professoras, numa discussão sobre imagens de escola, trouxe para o grupo uma foto do colégio Caetano de Campos, localizado na cidade de São Paulo, datada de 1901, vários comentários foram feitos: “parece com a sala de aula

do Júlio César”; “lembra a biblioteca do Júlio César”; “a diferença é que a nossa sala era mista e esta só tem meninos”. Na maior parte dos depoimentos, o espaço escolar é bastante valorizado e sua descrição física cola-se à lembrança dos professores:

A escola ficava mais ou menos uns três quilômetros do sítio dos meus pais. (...) Era uma escola bem diferente das atuais, bem diferente mesmo. Era um casarão numa fazenda vizinha. Havia vários janelões que abriam para fora e das carteiras era possível avistar campos verdes. Uma porta muito alta e bem larga era a entrada e, por sinal, era a única porta da escola; as paredes eram encardidas; as carteiras de madeira, bem velhas e gastas. Sentava-nos em fila dupla. De longe, já sentia um vago cheiro de mofo, a sala era fria, ainda que estivesse calor; não existia divisão entre sala e pátio, era tudo um espaço só, o espaço físico se misturava, o chão era de cimento queimado, tingido de vermelho, que parecia há muito tempo não ser cuidado. Ao lado da escola, já na área externa, havia um grande lago, e se me lembro bem, eu nunca cheguei perto, tinha muito medo, pois ouvia muitas histórias de que o lago atraía crianças para morrerem afogadas. Nas proximidades da escola, as crianças passavam por um mata-burros, um tipo de ponte com madeiras vazadas. Como eu era muito pequena, seis anos, quando iniciei os estudos na primeira série, aquilo era uma aventura. (Profa. Amélia).

As lembranças de Amélia sobre o espaço, bem como os adjetivos que ela usa para caracterizar o lugar, permitem ao leitor a construção de uma imagem negativa e melancólica da escola em contraposição àquilo que era o mundo exterior: o campo verde, o grande lago misterioso e a aventura do “mata-burros”. Sua descrição leva a pensar que a própria experiência escolar inicial não tenha sido tão agradável já que a feiúra é o primeiro e mais forte registro. Numa atitude oposta, os professores que, ao tratarem de sua iniciação escolar, mostram-se mais felizes, costumam revelar essa alegria também no modo como descrevem os espaços, tal como acontece com a professora Cléo:

Minha escola ficava a uns sete quarteirões da minha casa. Naquele dia, meu pai levou-me de caminhonete, eu estava muito feliz. A escola era grande, salas espaçosas, com quadro negro, carteiras de madeira individuais, o piso em assoalho, tinha um

cheiro forte de querosene misturado com cera que nos deixava um pouco tontos.

Descrições tão detalhadas indicam que o lugar desempenha um papel fundamental na construção da identidade, permitindo um processo de localização social cujo reconhecimento confere sentido à vida e desenha uma cartografia emocional, um mapa afetivo que dá suporte às lembranças (BOSI, 1983). A importância do lugar, como marco de identidade, também nos remete às palavras de Viñao Frago (2001, p. 77-78):

A escola é espaço e lugar. (...) A idéia complementar segundo a qual a escola, enquanto lugar construído, é simultaneamente matéria organizada e energia que flui, que se decompõe e recompõe, é uma maneira mais geral em relação à arquitetura. Com isso quero dizer, mais uma vez, que o espaço educa. E que isso tem lugar de diferentes maneiras e implica várias questões. (...) todo espaço é lugar percebido. A percepção é um processo cultural. Por isso não percebemos espaços, senão lugares, isso é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaços. Representações de espaço que se visualizam ou contemplam, que se rememoram ou recordam, mas que sempre levam consigo uma interpretação determinada. Uma interpretação que é o resultado não apenas da disposição material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica. Nada é melhor do que falar, nesse caso, no valor didático do símbolo, um aspecto a mais da dimensão educativa do espaço.

Os espaços, a arquitetura e as marcas dessas escolas frequentadas são retomadas nestas recordações sobre professores, inesquecíveis, fazendo do lugar um suporte de memória: não é o lugar que a guarda ou preserva; antes, são os professores que reencontram seus mestres nos lugares que a memória fixou e, entre eles, destacadamente, o primeiro, aquele por cujas mãos esse espaço foi sendo desbravado. As lembranças do primeiro professor vêm carregadas de afeto, mas são também atravessadas por uma perspectiva nostálgica e romântica que cria uma escola identificada quase exclusivamente com o convívio fraterno, produzindo esquecimentos e silêncios que também contam histórias.

Dona Mara, era como a chamávamos, cabelos enrolados, olhos castanhos e pele macia, era também

muito cheirosa, sem contar que era baixinha e gordinha. Como era linda! (...) Sempre trazia coisas criativas para prender a atenção dos alunos que nunca estavam entediados, mas sempre sorrindo e felizes. Lembro-me dessa professora como se fosse minha mãe, pelo carinho dispensado aos alunos, pelos conselhos sábios e beijos e abraços carinhosos, pelas broncas nas horas certas e a falsa careta de mulher brava, que não enganava ninguém por mais de dez segundos. (Profa. Fernanda)

Ela era muito bonita, de longos cabelos, uma bondade, bastante paciente e calma. (Profa. Ana)

Era bondosa e atenciosa e também me lembro que ela levou muitos vidros de fortificante a minha casa. (Profa. Edna)

Nesses exemplos e em outras narrativas, percebe-se a recorrência das lembranças relativas à imagem física da professora e à afetividade estabelecida na relação professor-aluno – tal como anteriormente apontado. Essa representação da professora mulher e dedicada, maternal e amorosa foi bastante comum nos grupos e, neste sentido, buscou-se promover o estudo acerca da questão da feminização do magistério:

Não parece ser possível compreender como as mulheres ocuparam as salas de aula sem notar que essa foi uma história que se deu também no terreno das relações de gênero (...) discursos carregados de sentido sobre gêneros explicaram (e explicam) como mulheres e homens constituíram (e constituem) suas subjetividades e é também no interior e em referência a tais discursos que elas e eles constroem suas práticas sociais, assumindo, transformando ou rejeitando as representações que lhes são propostas (LOURO, 1997, p. 478).

A primeira professora é lembrada com saudades, mesmo quando reconhecida como autoritária:

Dona Terezinha, autoritária, disciplinadora, não podíamos nem olhar para os lados durante suas explicações, mas o que ficou gravado em minha memória foram suas atitudes e o que ela deixou para nós crianças chegando à escola pela primeira vez, inseguros e com medo de ficarmos sozinhos, ela nos acolheu, nos dedicou seu tempo, seus ensinamentos e suas palavras de conforto. (...) ainda habita meu coração como exemplo de dedicação e professora no sentido real da palavra, aquela que exige e ensina, nos cobra e nos acalenta, discipli-

nadora e com postura. Uma mulher de fibra e batalhadora. Enfim, professora. (Profa. Helena).

Por outro lado, somente duas professoras apontaram como inesquecíveis professores que, de alguma forma, as marcaram negativamente:

... jamais esquecerei. Pele branca como leite, olhos azuis, cabelos curtos e escuros, sardas no rosto e antena de carro na mão, essa era ela. Autoritária, gritos terríveis (calados, já falei pra sentar!). (...) A imagem ainda é nítida do dia em que ela bateu com toda força aquela antena em minha perna. Ficou um vergão enorme, chorei muito. Até hoje não me lembro porque levei aquela “antenada”. Só sei que queria ver o diabo, mas ela nem pintada de ouro. (Profa. Lúcia)

Com tristeza me lembro do dia em que minha mãe precisou faltar de seu serviço, pois foi chamada à escola porque eu havia cometido um erro gravíssimo na prova, tinha respondido que a galinha tinha quatro patas. A professora não aceitou tal resposta (...), pois não se conformava com a idéia de que eu não sabia aquela questão. Também, quem dera, éramos tão pobres que nunca tinha visto uma galinha viva na frente. Fui chacoteada pela professora na frente da minha mãe e dos meus colegas da classe. Nunca mais me esqueci disso. (...) Não tive uma professora inesquecível, tive sim uma professora que, por sua ignorância, deixou-me marcas profundas de quanto poder negativo tem uma atitude de descaso. (Profa. Nívea)

Um outro dado que chama a atenção é a ausência de recordações relativas aos docentes das séries finais da educação básica, do atual ensino médio ou mesmo do ensino superior. Há, porém, algumas exceções, como exemplifica esta fala da profa. Jussara:

No ensino médio tive uma professora que me surpreendeu quando falou sobre o casamento com otimismo e satisfação que jamais tinha ouvido. Deixou claro que era possível ser mulher, profissional, sedutora e, acima de tudo, feliz.

Ainda que um caso único no conjunto das memórias, Jussara rompe com uma representação da professora como assexuada, contrariando a tradição da professora “solitária” que, segundo Guacira Lopes Louro, serve “para reforçar o caráter de doação e para desprofissionalizar a atividade [docente]” (1997, p. 466) e, simultaneamente, desta-

ca uma professora ligada ao ensino médio. Ainda sobre a questão do gênero, vale reproduzir a fala da professora Ludmila:

... todos os professores homens eram chamados de professor: Professor Atílio, Professor Madinho, Professor Torresmo, mesmo que fosse um apelido, a palavra professor dava sinais de autoridade e respeito. As professoras eram tratadas por donas: Dona Sueli, Dona Cristina, Dona Antonia... (...) Tenho muitas lembranças da carinhosa “Dona”, ou melhor, Professora Sueli. (Profa. Ludmila)

Das imagens de professores inesquecíveis produzidas pelos professores destaca-se, ainda, uma outra questão: poucos são lembrados pela importância em ensinar um conhecimento marcadamente escolar. Ao longo do andamento deste projeto de pesquisa, encontramos apenas duas narrativas que destacaram professores dos antigos ginásio e colegial pelo trabalho que realizavam:

Ele chama-se Ricardo Leite e me ensinava Literatura e Língua Portuguesa, ensinava só não, ele me fez ficar apaixonada por livros da literatura brasileira e também portuguesa. Ficava encantada com a forma com que ele comentava os textos, traçava os perfis dos personagens como Capitu e Bentinho, de “Dom Casmurro”, de Juliana a criada de “O Primo Basílio”, Fabiano de “Vidas Secas” entre outros. (...) Eu, que até então nem ligava muito e para ser sincera nem gostava muito de ler, daquela época até hoje me tornei uma leitora assídua. (Profa. Júlia)

Final do Ensino Fundamental, disciplina de História, foi essa professora que falou pela primeira vez com a turma sobre a vida real, política, preconceito, dignidade e nos fez sentir fazendo parte do mundo, da história... nos sentir atuantes e capazes de construir história. (Profa. Jussara)

Esta vinculação bem constante da imagem do professor inesquecível ao âmbito dos afetos coloca um problema pertinente à função mesma da escola e da docência. Por que tão poucas referências a professores que possibilitaram a produção de conhecimentos especificamente escolares e o acesso a um saber escolarizado? Bernard Charlot (2000), ao teorizar sobre a relação que o aluno estabelece com o saber escolar institucional, indica que o conhecimento é tanto mais significativo quanto mais próximos os contatos pessoais:

Uma aula interessante é uma aula na qual se estabeleça, em uma forma específica, uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com o outro. Por que certos alunos, em número bastante grande afirmam que “há anos em que fico nulo em matemática porque eu não gosto do professor?” A relação com a Matemática [o saber], nesse caso, está na dependência da relação com o docente e da relação do aluno consigo mesmo (CHARLOT, 2000, p.73).

Para o autor, a aprendizagem acontece nessa tripla dimensão e isto ajuda a entender porque Júlia identifica como inesquecível seu professor de literatura: apropriando-se daquele saber, Júlia passou a amar a leitura e, depois, decidiu-se pelo curso de Letras:

Decidi cursar Letras devido à grande influência que recebi e hoje procuro passar um pouco do que aprendi com esse magnífico professor aos meus alunos (...) tento ao máximo fazer com que meus alunos adquiram o gosto pela leitura e espero que um dia eu possa também ser para um de meus alunos o que o Ricardo Leite foi para mim. (Profa. Júlia)

Considerações finais

Trabalhar com as memórias de professores pode ajudar a compreender como ocorrem os proces-

sos de constituição da identidade docente, como as lembranças de antigos mestres são entretecidas ao professor que hoje se apresenta e qual o lugar do afeto na imagem que tem de si e de seu ofício. Neste sentido, talvez seja necessário repensar essa própria afetividade, ela também mutável no tempo. Certamente, no passado, essa afetividade contribuiu para a feminização do magistério e para um grande conjunto de problemas que essa feminização acarretou; hoje, porém, talvez possa ser portadora de novos significados.

Neste estudo pontual, temos nos interrogado sobre como analisar e compreender essa reiteração da amorosidade, buscando escapar das armadilhas da banalização colocadas pela própria modernidade que nos conduz a ver como frágil e inconsistente tudo aquilo que vem carregado de emoção. Olhando para uma outra direção, não seria possível pensar essa valorização do afeto como um modo de resistência às duras condições contemporâneas impostas ao trabalho do professor? Não será esta uma forma de projetar um tempo novo, que possa romper com o *homo faber* em nome de uma outra proposta de realização? Não estaremos, aqui, muito próximos de uma perspectiva benjaminiana que afirma a narrativa como um esforço de vida?

REFERÊNCIAS

- ARENDRT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Obras escolhidas**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. v.1, p. 197-221.
- BERGSON, Henri. **Matière et mémoire**. Paris: PUF, 1959.
- BOBBIO, Norberto. O mundo da memória. In: _____. **O tempo da memória**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997. p. 28-32.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.
- BUENO, Belmira O.L.; CATANI, Denice B.; SOUSA, Cynthia P. A educação como iniciação: os valores humanos na formação de professores. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes (Org.). **Imagens de professores: significações do trabalho docente**. Ijuí: Unijuí, 2000. p. 273-282.
- CATANI, Denice Bárbara. A didática como iniciação: uma alternativa no processo de formação de professores. In: CARVALHO, Ana Maria Pessoa (Org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira, 2001. p. 53-72.
- CHARLOT, Bernard. **Relações com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COLASANTI, Marina. Hastes, bolinhas e sapatos apertados. In: ABRAMOVICH, Fanny (Org.). **Meu professor inesquecível: ensinamentos e aprendizados contados por alguns de nossos melhores escritores**. São Paulo: Gente, 1997. p. 11-21.

FRAGO, Antonio Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.62-151.

FRAGO, Antonio Viñao. Relatos e relações autobiográficas de professores e mestres. In: MENEZES, Maria Cristina (Org.). **Educação, memória, história: possibilidades, leituras**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 333-373.

GOODSON, Ivor F. (Ed.). *Historias de vida del profesorado*. España: Octaedro, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: vértice, 1990.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-481.

SOUSA, Cynthia P.; CATANI, Denice B.; SOUZA, Maria Cecília C.C.; BUENO, Belmira O. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.2, p. 61-75, maio/ago. 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 103-123.

Recebido em 30.09.07

Aprovado em 30.01.08

MEMÓRIA DE UM PROFESSOR E MOMENTOS DA CARREIRA DOCENTE

Edivaldo M. Boaventura *

RESUMO

Em três principais momentos desenvolveu-se minha carreira docente, mudando-se, substancialmente, do ensino da economia e do direito para a educação. Inicialmente, houve o ingresso na Universidade Federal da Bahia pela Escola de Administração, em seguida, optando-se pela educação, deu-se a transferência para a Faculdade de Educação, principal unidade onde ocorreu a progressão funcional até a emergência. O terceiro momento caracterizou-se pela orientação de dissertações e teses e pela metodologia da pesquisa, tanto na Ufba como na Universidade Salvador (Unifacs) e na Fundação Visconde de Cairu.

Palavras-chave: Memória – Carreira docente – Momentos – Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação – Universidade Salvador (Unifacs) – Fundação Visconde de Cairu

ABSTRACT

MEMORIES OF A PROFESSOR AND PERIODS OF A TEACHING CAREER

My teaching career evolved over three separate periods, changing substantially, from the teaching of economics and law, to education. The first period consisted of entering the Federal University of Bahia (UFBA), via the School of Business Administration, Next, opting for education, a transfer was made to the Faculty of Education, the principal unit in which the career progression occurred, until becoming an emeritus professor The third period was characterized by the supervision of dissertations and theses, and research methodology, at the UFBA, the University Salvador (Unifacs), and at the Fundação Visconde de Cairu.

Keywords: Memory – Teaching career – Periods – Federal University of Bahia – Faculty of Education – University Salvador (Unifacs) – Fundação Visconde de Cairu

* Mestre e Ph.D. em Administração Educacional pela The Pennsylvania State University. Docente Livre e Doutor em Direito pela Ufba. Professor emérito da Universidade Federal da Bahia. Docente da Universidade Salvador (Unifacs) e da Fundação Visconde de Cairu. Dentre suas últimas publicações encontram-se: Ufba – trajetória de uma universidade, 1946-1996 (1999); Metodologia da Pesquisa: monografia, dissertação e tese (2004); O cordel da vida (2007). Endereço para correspondência: Rua Dr. José Carlos, 99, apto, 801, Ed. Parque das Mangueiras, Acupe de Brotas – 40290-030 Salvador-BA. Site: www.edivaldo.pro.br / edivaldo@grupoatarde.com.br / edivaldoboaventura@terra.com.br

Quando escrevia o agradecimento à Universidade Federal da Bahia pela concessão do título de professor emérito (BOAVENTURA, 2006), inteiramente centrado no desenvolvimento da minha carreira docente, veio-me a vontade de contar mais largamente a minha experiência docente, desde que me iniciei como professor, em 1960, logo depois de formado em Direito. Em 1962, entrei para a Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia; ao mesmo tempo, preparava o doutorado na Faculdade de Direito. A obtenção da docência livre com o título de doutor na perspectiva da obtenção da cátedra futura foi um momento importantíssimo na trajetória docente. Esse foi o primeiro doutorado. Optei pela educação, transferindo-me da Escola de Administração e concentrando-me, inteiramente, na Faculdade de Educação que ajudei a criar. Em face dessa escolha, fiz mestrado e doutoramento em Educação, em The Pennsylvania State University e, assim, obtive o meu segundo doutorado. No presente momento, tenho ensinado Metodologia da Pesquisa e orientado dissertações e teses, completando quarenta e sete anos de docência.

A Universidade se identifica como o meu nome. Fui docente da Universidade Federal da Bahia (Ufba), de 1962 a 2003, embora continue professor colaborador e orientador. Aproximando-se a aposentadoria, comecei a trabalhar na Universidade de Salvador (Unifacs) e na Fundação Visconde de Cairu. Não sei de impulso mais forte e persistente do que o de querer construir a minha carreira docente. E, embora tudo isso, começo por confessar em voz alta algumas inquietações que me acudiram ao espírito ao rever esses momentos. O que é significativo em minha carreira docente? Terei mesmo uma história de vida a contar? Inspiro-me na indagação de Christine Delory-Momberger ao apresentar o livro de Remi Hess (2005): o pesquisador tem uma biografia? São revelações do professor na linguagem da memória (CAMARGO, 1997).

Podemos encarar a experiência docente em três momentos decisivos que constituem as três partes deste artigo: 1) primeiramente, ingresso na Universidade Federal da Bahia; 2) segunda parte, opção pela educação; 3) terceira parte, professor orientador e Metodologia da Pesquisa.

1. INGRESSO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

1.1 Experiência de ensino e primeiras pesquisas

Antes de entrar para a Universidade Federal da Bahia em 1962, tive experiências de ensino e de pesquisa. Ao começar a refletir sobre a minha caminhada, penso como os meus primeiros trabalhos, ainda como aluno, foram significativos para mim. Foram crisálidas e foram projetos. Nos murais, nos jornais de estudante e, principalmente, na revista *Ângulos*, periódico dos alunos da Faculdade de Direito da Ufba, estão fixados alguns desses ensaios. Tratei de problemas sociais, tais como: habitação, experiências universitárias, reforma do ensino jurídico, reforma agrária, enquadramento sindical, modificação da estrutura sócio-política do Nordeste. Além da citada *Ângulos* (BOAVENTURA, 1959), colaborei com a *Revista da Faculdade de Direito da Ufba* (BOAVENTURA, 1959/1961), *Oikos*, Revista Baiana de Estudos Brasileiros (BOAVENTURA, 1961), de que só saiu um número. Entrei no *Jornal da Bahia* com o artigo “Notas para uma política habitacional” (BOAVENTURA, 1960), resultado do meu estágio na Fundação Comissão de Planejamento Econômico, a CPE de Rômulo Almeida. O meu interesse pelos problemas econômicos era bem claro. Tudo isso era o espelho do debate corrente. Mesclava Direito com Ciências Sociais, que, aliás, cursei na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Ufba, um ano antes de entrar para a Faculdade de Direito e, depois, o concluí em 1969.

Bacharel em Direito em 10 de outubro de 1959, quando se comemorava o centenário de Clovis Bevilacqua, comecei a ensinar logo no ano seguinte, 1960, na Escola de Serviço Social da Universidade Católica do Salvador e na Escola de Estatística da Bahia.

Assim, desde o início de minha vida profissional, escolhi o ensino superior. Anos depois, em 1971, ao tomar posse na Academia de Letras da Bahia, afirmei: “O primeiro impulso, forte e irresistível, que conscientemente senti foi ser universitário. Não sei de ato meu que não fosse praticado em função desse desejo” (BOAVENTURA,

1971). Com todas as dificuldades, ensinava sem ganhar quase nada e lutava como advogado novo. Tentei todos os cursos e concursos. Em síntese, trabalhei na Sudene, fui juiz do trabalho e ocupei outros cargos. Depois da minha conversão à Educação, concentrei-me inteiramente na Universidade. E tudo o que fui e sou está na razão desse engajamento.

Sem orientação e sem metodologia de pesquisa, realizei as minhas buscas sistemáticas sobre categorias econômicas e profissionais que servem de base à constituição dos sindicatos do duplo ponto de vista sociológico e jurídico. Era o enquadramento sindical que pesquisava, processo pelo qual as categorias se organizavam em sindicatos e estes, por sua vez, se agruparam em federações que vêm a formar as confederações. Os resultados foram publicados, em *Introdução ao enquadramento sindical* (BOAVENTURA, 1963).

Aconteceu que, em fevereiro de 1963, veio à estampa esse meu primeiro livro. É um trabalho meio jurídico e meio sociológico, muito próprio de um recém-diplomado em Direito. Manifestara a tendência para o social, para os problemas do trabalho, para as Ciências Sociais, à maneira francesa como as recebemos, separadas e racionalizadas. A Sociologia, ancila da ciência do Direito, me marcara profundamente com o curso propedêutico de A. L. Machado Neto. Na Faculdade de Direito, tive excelentes professores de Direito do Trabalho, tanto Luiz de Pinho Pedreira da Silva, com quem estagiei na Procuradoria Regional do Trabalho, como Élon Guimarães Gottschalk no seu curso prático (BOAVENTURA, 1999), além da influência do meu saudoso tio, o procurador Tibúrcio Alves Barreiros Filho. A origem próxima desse trabalho se encontra na prova oral de juiz do trabalho, cargo que ocupei por sete anos. Em especial, interessei-me bastante pela polêmica entre o sociólogo Oliveira Viana e o jurista Luiz Augusto do Rego Monteiro.

Chegava, assim, aos trinta anos, em 1963, com a árvore plantada e o livro editado. Faltava-me, contudo, o filho tão desejado para completar a tríade popular que fala dos três resultados ao arredondarmos os trinta anos – plantar a árvore, ter o filho e escrever o livro.

1.2 Escola de Administração da Ufba

Entrei na Ufba, profissionalmente, por indicação de Carlos Brandão da Silva, para substituí-lo na Escola de Administração, em 1962. Eu era, então, chefe do Escritório da Sudene na Bahia. Fizera o seu primeiro Curso de Desenvolvimento Econômico, em Recife, ministrado pela Comissão Econômica para América Latina (CEPAL), com os professores Osvaldo Sunkel, Retórico Fretes, Jaime Santiago, e da Sudene, à frente o próprio Celso Furtado, Amadeu Freire, Austragésilo Spínola, Nailton Santos e o professor Baltar.

Os anos em Recife foram proveitosos e efervescentes. Levado por Vamireh Chacon, frequentei a colina de Apipucos e conheci Gilberto Freyre. A Sudene nascia com o rigor ético de Celso Furtado, Francisco de Oliveira e Juarez Farias. Analisei os primeiros projetos industriais baseados nos incentivos. Identifico-me com a geração que se formou na dinâmica do desenvolvimento com Fernando Pedrão, Nailton Santos, Zahidé e Antônio Luiz Machado Neto, Carlos Costa, Sílvio Santos Faria, Hélio Sento-Sé, Augusto Silvany, Raimundo Bonfim, Antônio Cabral de Andrade.

A teoria do desenvolvimento econômico tinha alcançado o seu auge (LEWIS, 1960). Muito mais do que a teoria, o nacionalismo, como ideologia do desenvolvimento, de acordo com os cânones do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), empolgava os estudantes. Antes, em 1959, concluí um curso extraordinário de Introdução aos Problemas do Brasil, em Salvador, que essa instituição, a Ufba e a União Estadual de Estudantes (UEB) patrocinaram, coordenado pelo seu diretor Roland Corbisi-er, com a participação de A. L. Machado Neto.

O período inicial na Ufba está assinalado por quatro iniciativas marcantes: elaboração da tese de docente livre, participação no projeto de ensino-pesquisa da Escola de Administração da Ufba, a bolsa de estudos para a França e regência da cátedra de Economia Política. Todas três envolvidas pelo enfoque do desenvolvimento econômico e social.

1.3 Primeiro doutorado e a tese de docente livre

Na conquista da cátedra, como se dizia, experimentei a porta seletiva e estreita da docência

livre, com a tese *Incentivos ao desenvolvimento regional* (BOAVENTURA, 1964). Entretanto, a instituição germânica da *Privatdozent* habitava tão somente para as funções do ensino e não para a pesquisa. Essa dissertação doutoral trouxe o estigma cepalino do desenvolvimento econômico, como era visto e concebido no final dos anos cinquenta e início dos sessenta.

Como herança do tempo de estudante de Direito, restou uma forte preocupação com os problemas do desenvolvimento econômico. Por influência da Sudene, onde trabalhei como técnico em desenvolvimento econômico (TDE), em projetos industriais, comecei a analisar a política de incentivos ao desenvolvimento regional. A estratégia da política de incentivos era um dos principais instrumentos ao lado dos investimentos públicos na infra-estrutura. Apesar de sua eficácia, os incentivos tendiam a concentrar rendas. O resultado dessas investigações está nesse trabalho para docente livre, apresentado à Faculdade de Direito da Ufba, com vistas à cátedra de Economia Política.

Preparava a tese sobre os incentivos como requisito para a conclusão do Doutorado em Direito Privado e, já tendo cursado todas as disciplinas, faltava-me a dissertação doutoral. O professor Sylvio Santos Faria, de Ciências das Finanças, sugeriu-me que a apresentasse para docência livre da antiga cátedra de Economia Política. Segui o conselho oportuno. Dessa maneira, obtive ao mesmo tempo o mais alto título acadêmico e o diploma de doutor.

1.4 Participação no projeto de ensino-pesquisa

Não obstante ter-me exonerado da Sudene em 1963, permanecia o interesse pela Economia do Desenvolvimento. Toda essa experiência acumulada no trato com problemas econômicos regionais foi da maior utilidade para o magistério, especialmente na Escola de Administração da Ufba. Enquadrado como Professor Assistente de Ensino Superior, em 1964, passei a lecionar uma nova disciplina: programas de Desenvolvimento Econômico e Social, que depois se chamou, com mais propriedade, Planejamento Governamental. Há uma ligação importante entre a disciplina e o Plano de Ensino e Pesquisa que então se desenvolvia na

Escola de Administração com o suporte da Fundação Ford. O objetivo era apoiar as atividades de pesquisa e integrá-las com o ensino na área de administração governamental, focalizando problemas peculiares à gestão do Estado e dos governos locais na Bahia. O objetivo a longo prazo era tratar a integração do ensino e da pesquisa como instrumental acadêmico a serviço da educação em Administração Pública.

Vários foram os estudos estabelecidos pelos colegas de Administração, sempre voltados para a situação do Estado da Bahia com vista à sua reforma. O professor João Eurico Matta, por exemplo, se encarregou das Mudanças Administrativas na Bahia, Dinâmica de Grupo em Laboratórios de Sensibilidade Social, de onde emergiu a sua obra, *Dinâmica de grupo e desenvolvimento de organizações* (MATTÁ, 1975). Cada professor – Rômulo Galvão, Jorge Hage Sobrinho, Margarida C. Batista, José C. Dantas Meirelles, João Ubaldo Ribeiro, como professor de Ciência Política, Perseu Abramo, Jorge Santos Pereira, Fabrício Soares, Aristides Oliveira, José Osório Reis, Nelson Sampaio, Maria de Azevedo Brandão – ocupava-se e escrevia acerca de um aspecto da Administração. Como ensinava Programas de Desenvolvimento Econômico e Social, contribuí com volumes sobre *Desenvolvimento* (BOAVENTURA, 1964), *Governo e desenvolvimento* (BOAVENTURA, 1969) e inúmeros artigos, publicados na parte cultural do *Boletim Informativo da Ufba* (1964), que antecedeu a revista *Universitas* e na *Revista da Associação Comercial da Bahia* (BOAVENTURA, 1964). Integrei-me ao Programa Ensino-Pesquisa da Ford Foundation, coordenado pelos professores José Rodrigues de Sena, João Eurico Matta, Jorge Hage Sobrinho. Entre os alunos, distinguiu-se Eraldo Tinoco de Melo, que foi vice-governador da Bahia.

1.5 Universidade de Paris

Uma vez docente livre e doutor em Direito, antes da definição da pós-graduação de 1965, rumei para a Universidade de Paris, no ano acadêmico 1964-1965. Para realizar o doutorado com cursos e exames ou para preparar o concurso de cátedra?

No enfoque da tradicional *Économie Politique*, para ser ministrada em uma Faculdade de Direito,

a Universidade de Paris era bem o lugar. O caminho da França me fora aberto por Remy de Souza, Luiz Augusto Fraga Navarro de Britto, Milton Santos, Celina de Araújo Scheinowitz e Moema Parente Angel. Johildo Athayde e Waldir Freitas Oliveira deram-me informações preciosas e Maria Elisa com Alaor Coutinho nos acolheram fraternalmente quando da chegada a Paris. Na *ouverture vers l'extérieur* fui bastante influenciado por Vamireh Chacon, que, desde adolescente, cruzava o Atlântico na busca das universidades européias, alemãs sobretudo.

Foi altamente proveitoso um ano de estudo diretamente voltado para a Economia do Desenvolvimento, sob a direção do professor Alain Barrère, na École Pratique des Hautes Études, Seção de Ciências Econômicas e Sociais, presidida pelo grande Fernand Braudel. O seminário de Alain Barrère funcionava no Instituto da América Latina. Na realidade, estava matriculado na Faculdade de Direito e Ciências Econômicas de Paris, na *Place du Panthéon*, graças à ajuda de Samuel Abraham Scheinowitz, que desde o Brasil me assistiu na preparação dos documentos para a matrícula. Assisti aos cursos dos professores Raymond Barre (cujo manual adotei depois, na Faculdade de Direito da Ufba), Gaston Leduc, Bartoli.

Com a boa acolhida do professor Alain Barrère, conhecedor dos problemas econômicos do Brasil, pois, aqui, trabalhara na década de cinqüenta, cada vez mais me identificava com a filosofia da École Pratique. Preparei sob sua supervisão um texto sobre *Le secteur public dans le développement du Nord-Est du Brésil* (BOAVENTURA, 1966), apresentado em seu seminário, em 1965. Era o tema da tese do doutorado que não se efetivou.

Ainda em 1965 fui autorizado a preparar o segundo ano de doutorado de *Troisième Cycle*. Não dei prosseguimento ao doutorado. Voltando, envolvi-me com os problemas da reforma universitária. Na vez primeira, no doutorado em Direito, na Bahia, fiz as disciplinas e com a tese pronta apresentei-a para a docência livre. Pulei uma etapa, mas restou certo vazio. Ficou dentro de mim, latente e secreto, o desejo de fazer um doutorado completo com cursos, exames e tese.

A ida à França proporcionou-me a abertura para os problemas do método. A formação jurídica não

possibilitava nenhum elemento para a investigação científica. Fui aprendendo a pesquisar por mim mesmo, lendo livros sobre metodologia da pesquisa, como elaborar instrumentos, questionários e entrevistas, como trabalhar séries estatísticas. A minha tese de docente livre se ressentia muito de metodologia. Fui melhorando à proporção que pesquisava e me submetia aos concursos universitários.

Na França, ao lado dos cursos de conteúdo econômico, pude me aprofundar na metodologia da exposição. Marcou-me profundamente o seminário para a elaboração do plano, coordenado por Huguette Durand, principal fonte do meu *Ordenamento de idéias: discurso preliminar sobre a arte de exprimir em ordem as idéias para maior clareza e eficiência da comunicação humana em indicações e exemplos*. (BOAVENTURA, 1969). Do ponto de vista da exposição, oral ou escrita, aprendi a fazer o plano, a ordenar o tema em qualquer situação.

Ordenamento de idéias é o despertar para o problema do método e confirma a tendência para certo racionalismo. Um dos pilares da educação liberal recebida dos jesuítas no Colégio Antônio Vieira. São fundantes nesse ensaio as leituras de Jean Guittou, René Descartes, Setillanges, Paul Valéry, Henri Capitant e o seu primoroso ensaio sobre a tese em direito.

Esse livro aguardou quase vinte anos para ser reeditado. Conservando o mesmo conteúdo, ingressou na Ática, por sugestão de Muniz Sodré Cabral e Luís Henrique Dias Tavares. Com nova roupagem, tomou o número 128 da série “Princípios” e alcançou a maioria da oitava edição, com o nome de *Como ordenar as idéias* (1988).

Mas urgia que retornasse ao Brasil. 1966 era o último ano do rodízio na cátedra de Economia Política, importante na minha carreira na Ufba. Antes, porém, visitei o Reino Unido, precisamente Londres e a Universidade de Oxford; Bélgica e os Países Baixos; voltando pela Espanha, conheci Madrid, mais precisamente Goya e Velasquez.

1.6 Regência da cátedra de Economia Política

As retornar em 1965, requeri o meu turno na regência da cátedra. Novo obstáculo a vencer. O meu rodízio foi contestado. Salvou-me o parecer favorável do professor José Martins Catarino. As-

sumi, então, interinamente, a cátedra de Economia Política da Faculdade de Direito da Ufba para a qual eu tanto me havia preparado aqui e alhures. A minha carreira universitária teve início ainda no regime da cátedra vitalícia e processou-se, plenamente, na universidade reformada com a cátedra extinta e com o surgimento do departamento. Encontrei-me, assim, entre dois momentos importantes, antes e depois da reforma universitária, emblematicamente, efetivada em 1968.

No ensino da Economia, integrei o *approach* francês, conforme Raymond Barre, com o sistêmico e estruturalista, como tinha aprendido na CEPAL, sobretudo com Osvaldo Sunkel, desenvolvido depois por Carlos Lessa e Antonio Barros (1967), na sua *Introdução à Economia: uma abordagem estruturalista*. Ao mesmo tempo, na Escola de Administração continuava com Programas de Desenvolvimento Econômico e Social, participava do Plano de Ensino e Pesquisa com o apoio da Fundação Ford e fui eleito Chefe do Departamento de Administração Aplicada. A reforma da administração pública estadual, no governo Lomanto Júnior, foi um dos resultados desses estudos.

O regresso ao Brasil coincidiu com a decretação da reestruturação das universidades federais e depois com a reforma universitária. A reestruturação alterou a organização da Universidade Federal. A reforma me interessou vivamente e passei a escrever uma série de artigos sobre a educação superior, universidade e sua reforma, para o jornal *A Tarde*, a partir de 1966.

Os meus interesses em pesquisa vão mudar a partir dos anos finais da década de sessenta. Convergentemente fui me concentrando em Educação, pois a única experiência que tinha na área até então era a de professor de ensino superior. O Plano de Ensino e Pesquisa despertou-me bastante para a metodologia do ensino e escrevi um artigo sobre “Os problemas didáticos do ensino superior”, para a revista *Porto de Todos os Santos* (BOAVENTURA, 1968). Por aquela época foi significativo o conhecimento das universidades norte-americanas.

1.7 Confrontação no campus

Além da experiência universitária francesa, contribuíram bastante para a compreensão dos pro-

blemas acadêmicos as sucessivas visitas às universidades norte-americanas. No verão de 1967, tomei parte na Harvard Summer School, como docente no programa da Organização Universitária Interamericana (OUI), juntamente com outros professores, como Constantino Comminos, da Universidade Federal do Paraná, e Armando Souto Maior, da Universidade Federal de Pernambuco. A OUI era liderada por Middie Sage, Patrícia Bildner, Elisabeth Washburne e seus conferencistas, nomes do primeiro *ranking*, David Riesmann, Rosendant-Rodan, Paul Samuelson e muitos outros. A oportunidade se me apresentava excelente para conhecer o Massachusetts Institute of Technology (MIT), a Universidade de Boston, e absorver o “ar de Boston”. Boata-se que a atmosfera é tão rica e tão intelectualizada que se transmite às pessoas! Segundo uma tradição, a simples presença naquele lugar torna as pessoas mais inteligentes e mais cultas!

No mesmo programa, retornei a Harvard no verão de 1969. Encontrei ainda fumegando a confrontação no campus. A revolta dos estudantes tinha deixado marcas e sinais bem vivos por toda a parte. Dessa segunda vez, falei sobre as funções da universidade em mudança à base da minha experiência com a reforma da Universidade Federal da Bahia (BOAVENTURA, 1971), como também pronunciaram palestras Dalmo Abreu Dallari, da Universidade de São Paulo (USP); Francisco Ferraz, mestrando de Ciência Política em Princeton e professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e Henrique Hatner, da Universidade de São Paulo (USP).

Percebiam-se, não somente na Nova Inglaterra, como na Universidade da Colúmbia, e na visita que fiz à Universidade de Princeton, por insistência de Francisco Ferraz, as conseqüências da revolução estudantil de 1968.

2. OPÇÃO PELA EDUCAÇÃO

Alguns fatores contribuíram para me aproximar, substantivamente, da educação: a participação no Conselho Estadual de Educação; a direção da assessoria de planejamento da Ufba, vinculada diretamente à sua reestruturação e reforma; a

transferência da Escola de Administração para a Faculdade de Educação da Ufba; e a nomeação para Secretário de Educação e Cultura da Bahia.

Iniciava-se um novo ciclo da minha vida docente: definia-se a opção pela educação. Como docente livre, fui enquadrado professor adjunto pelo estatuto do magistério superior de 1965. Quando chegaria a professor titular?

Particpei ativamente da reforma da Ufba. Zitelmann de Oliva, chefe de gabinete, aproximou-me do reitor Miguel Calmon, inteiramente voltado para a reforma da Universidade (BOAVENTURA, 1991). Colaborei com a missão consultiva da Unesco liderada pelo professor J. Lauwerys, da Universidade de Londres; e mais o ex-reitor I. Lussier, da Universidade de Montreal; e o professor D. Kuenen, da Universidade de Leyden, nos Países Baixos (1967).

Em 1968, passei a integrar o Conselho Estadual de Educação, a convite do secretário Luiz Navarro de Brito, no governo Luiz Viana Filho. Naquele mesmo ano, o reitor Roberto Figueira Santos, incumbiu-me da implantação da Assessoria de Planejamento da Ufba, com atribuições na sua reestruturação, principalmente quanto à distribuição das disciplinas e do pessoal docente nas unidades estruturadas. Mas em 1969, continuava, entretanto, juiz do trabalho.

Ainda em 1968, uma clara *Line on inquiry* se esboçou acerca da organização universitária, despertada, empiricamente, pelo trabalho da reforma da Universidade Federal da Bahia com o reitor Roberto Figueira Santos.

Um novo interesse começou com o trato dos problemas da reforma universitária, culminando com a minha tese para professor titular sobre a departamentalização da Ufba.

Do concurso de livre docente, em 1964, para o de titular, em 1971, tive que esperar sete cabalísticos anos. Nesse ínterim, mudou o sistema de cátedra, mudou a minha motivação pela Economia do Desenvolvimento e também eu mudei de Faculdade. Não mais a Faculdade de Direito, criada no melhor espírito positivista de 1891 e agregada a outras para formar a Universidade da Bahia, em 1946. Transferi-me da Escola de Administração para a Faculdade de Educação, estimulado oficial-

mente com a reestruturação e reforma das universidades federais. Faculdade de Educação da Ufba que ajudei a criar, com Leda Jesuíno dos Santos à frente, Antônio Pithon Pinto, Luiz Rogério de Souza, José Tobias Neto, Raymundo José da Matta, Dilza Maria de Andrade Atta, Zilma Gomes Parente de Barros, Alice Costa, Joselice Macedo de Barreiro, Alda Pepe, Luiz Felipe Perret Serpa, Hermes Teixeira de Melo, Jandira Leite Simões e tantos outros.

Engajei-me, substantivamente, em Educação pela via do planejamento econômico aprendido em curso de especialização e na experiência da Sude-ne (1961-1963). Confesso que sempre tive uma irresistível atração pela universidade, como idéia, como concepção e como condição de vida. E, como tema e problema, iria ocupar o lugar de destaque na minha bibliografia, em inúmeros trabalhos; *Universidade em mudança* (1971), *O departamento na Universidade* (1971), *A segunda casa* (1984), *Universidade e multiversidade* (1986).

A bem da verdade, particpei da reforma universitária desde estudante, em seminários, discussões, artigos escritos para jornais estudantis, especialmente na militância da Juventude Universitária Católica (JUC), a JUC do meu disponível tempo de acadêmico de Direito. Nesse contexto, a ida ao Congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1959 foi significativa. Acredito que a minha vocação universitária tenha sido bastante influenciada pela JUC, cuja concepção comunitária de universidade tinha certas nuances do pensamento de cardeal Newman.

2.1 Ano decisivo da reforma universitária, 1968

Pouco a pouco, ocupava-me bem mais da Educação do que da Economia e do Direito do Trabalho. Enveredei-me pelas sendas do ensino. O ano de 1968 foi decisivo para a Universidade e para mim.

Implantava a assessoria de planejamento da Ufba, enquanto pelos porões da reitoria transitava a reestruturação da Universidade. O reitor dava tempo integral, exercitava o raciocínio funcional de médico e orientava com paciência de educador as

lideranças comprometidas com a reforma. Participei decididamente da departamentalização, da distribuição do pessoal docente, do primeiro acordo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que possibilitou a construção do campus da Federação. Tive em doutor Roberto Santos o meu primeiro professor-orientador. A assessoria de planejamento contou com Zahidé Machado Neto, Ana Maria Messeder, Maria José Gonçalves, Romélia Santos, Etienete Du Val, a estagiária Maria Tereza Marcílio e os responsáveis pelas estatísticas da Universidade, José Figueiredo Leal de Araújo e José Hailton Brito.

O segundo semestre de 1968 foi de total agitação estudantil. Acumulando as funções de assessor com as de diretor da assistência aos estudantes, acompanhava de perto os movimentos e protestos de rua. A ordem do reitor era acolher os estudantes feridos nos hospitais vindos dos embates com a polícia e soltar os alunos presos. O atual deputado federal João Almeida era um dos líderes estudantis. A secretária do reitor, Solange Hortélio, fazia as ligações e muito facilitou a gestão. A diretora da Escola de Enfermagem, Ivete Oliveira, colaborava em tudo. *Universidade em mudança*, livro de 1971, reflete a minha participação na reforma universitária.

O vestibular unificado exigiu a matrícula centralizada. Experimentamos, conjuntamente, no computador da Ufba/Petrobrás, com o reitor Roberto Santos, os professores Fernando Macedo Costa e Ernani Sobral e o engenheiro Paulo Tavares, como seria a programação dessa matrícula. E assim nasceu, funcionalmente, a Secretaria Geral de Cursos conforme portaria que eu redigi. Tempos heróicos aqueles da implantação da reforma, intensivos em aprendizagem.

2.2 Metanóia

Entrementes, era chegada a hora de tomar uma decisão muito difícil: abrir mão do cargo de juiz do trabalho, alcançado por concurso, logo depois de formado, para dedicar-me inteiramente à Educação. Decisão tomada, transferi-me da Escola de Administração para a Faculdade de Educação, colaborando com Leda Jesuíno, na implantação da nova unidade acadêmica. Fui o primeiro coordena-

nador do Curso de Pedagogia. Operou-se em mim singular metanóia, identificada por Newton Sucupira (BOAVENTURA, 1996, p. 20) na minha história de vida (NOGUEIRA, 1968, p. 137-148; MACEDO, 2006, p. 111-116).

2.3 Secretaria de Educação e Cultura, primeira vez

Estava nas funções de assessor-chefe da Universidade, inteiramente absorvido com os problemas da reestruturação e reforma da Universidade, quando Luiz Navarro de Brito indicou-me ao governador Luiz Viana Filho para substituí-lo, na Secretaria de Educação e Cultura (1970-1971). Tinha toda uma programação a executar: complementação dos centros integrados de educação, implantação das faculdades de formação de professores e dos ginásios polivalentes, criação da Universidade Estadual de Feira de Santana, criação do Parque Histórico Castro Alves, instalação da Casa Afrânio Peixoto e outras construções e equipamentos a instalar.

Ainda no ano de 1970, retornei aos Estados Unidos, mas na condição de Secretário da Educação e Cultura da Bahia, num programa de intercâmbio cultural, segundo o convite formulado pelo embaixador C. Burke Elbrick. Foi uma viagem *cost to cost* com um *escort*, um bom companheiro de viagem, John Falcon, um luso-americano. Além de visitar os State Departments of Education, em Albany, Boston, Harrisbourg e outras capitais estaduais, conheci vários *colleges* e instituições culturais do leste. Aproveitei o bom escudeiro para contactar a colônia luso-americana instalada nas cidades perto de Boston, Fall River, New Bedford e Tautan. Sempre educação e cultura.

Na deslumbrante Califórnia, latina e oriental, observei os programas *Two years in University* e os *City Colleges*, em San Francisco. Na minha primeira visita à Universidade de Berkeley, impressionou-me bastante o número de línguas estrangeiras que poderiam ser estudadas, como também o projeto de *school facilities* e o SIDEC da Universidade de Stanford. A potentosa Universidade da Califórnia, com os seus diversos *campi*, o sistema dos *state colleges* e os diversos programas pós-secundários possibilitavam

educação superior para todos os que demandavam esse nível de ensino.

Ao lado do interesse como Secretário de Educação, observei o que pude para a minha tese de professor titular, a ser defendida exatamente um ano depois dessa visita. Eram as apodemias, viagem de instrução, como aconselhava o mestre Comenius (ARAÚJO, 1996). Em várias oportunidades, visitei grandes universidades como Berkeley, Stanford, Los Angeles, San Diego. Tive a chance de observar os sistemas universitários estaduais, como o State University New York (SUNY), Califórnia e Pennsylvania, que influíram na minha decisão em criar uma universidade multicampi, a Universidade do Estado da Bahia (Uneb).

Finda a gestão na Secretaria de Educação e Cultura, retornei à sala de aula, na Faculdade de Educação da Ufba, para preparar o concurso de professor titular e depois seguir para estágios e pesquisas na França.

2.4 O departamento na universidade

Todo o esforço de investigação na Universidade Federal da Bahia, como assessor de planejamento (1968-1970), e de gestão, na Secretaria de Educação e Cultura da Bahia (1970-1971), culminou com as minhas pesquisas para a tese de professor titular: *O departamento na universidade*: estudo sobre o departamento na organização universitária, tomando-se como campo de observação a Universidade Federal da Bahia, antes e depois de sua reestruturação-reforma (1971).

Deixei a Secretaria de Educação e Cultura da Bahia em 15 de março de 1971, quando terminou o governo Luiz Viana Filho, já inscrito com tese e larga documentação para o concurso de professor titular. Comparando as duas teses, de docente livre e de titular, há uma sensível melhora na metodologia, com utilização da documentação, uso de questionários e entrevistas e outros instrumentos. Em 6 de julho de 1971, fui promovido a professor titular por concurso. No mesmo dia, fui eleito para suceder a Clementino Fraga, na Academia de Letras da Bahia, tendo apenas um mês para tomar posse, pois em agosto deveria viajar para o Instituto Internacional de Planificação da Educação (IPE), na França.

2.5 Planejamento da educação

Como professor titular e com a experiência de Secretário de Educação, voltei outra vez à França, não nos quadros universitários, mas para estágio e pesquisa no Instituto Internacional de Planificação da Educação (IPE), de 1971 a 1972, criado pela Unesco. O trabalho conclusivo intitulou-se *L'enseignement supérieur à Bahia: étude de la réforme, de l'évolution des effectifs et du financement de l'Université Fédérale de Bahia au Brésil* (BOAVENTURA, 1972).

O estágio no IPE possibilitou um enfoque mais quantitativo e financeiro dos efetivos escolares. Assim, estudei a evolução das coortes dos alunos, a análise da sua repartição em áreas de formação, os movimentos de saída de diplomados e os grandes números do corpo docente. Quanto ao financiamento, estabeleci as fontes, a comparação das despesas e os meios financeiros distribuídos pelas rubricas. Ao lado dessas cogitações quantitativas, era o momento em que a Unesco discutia a década do desenvolvimento da educação.

Pude trabalhar com os educadores Raymond Poignant, Claude Tibi, Gabriel Caron, Jacques Hallack e conviver com colegas da África, Ásia e Américas. Período enriquecedor pela experiência internacional estimulante na discussão do planejamento e financiamento da educação, carta escolar, educação permanente, tão debatida pela comissão presidida por Edgard Faure, e principalmente pela análise dos sistemas de educação com Philip Coombs.

No IPE, tomei conhecimento das pesquisas de Philip Coombs, especialmente da *The World Educational Crisis: a Systems Analysis* (1968), obra que adotei para análise de sistema e que passei a usar quando regressei à Faculdade de Educação, especialmente no Mestrado em Educação, logo no segundo semestre de 1972. O estágio no Instituto possibilitou viagens de estudos a vários países europeus e a instituições internacionais, como o Bureau Internacional de Educação, em Genebra. Conheci de perto os sistemas de educação não só da França, como também da Bélgica, Itália e Suíça. Nesse Instituto, incrementando a análise educacional, senti-me mais profissional da educação, melhorando, portanto *la carrière*.

As pesquisas e as publicações do IPE foram extremamente úteis para o Mestrado em Educação que passei a coordenar no retorno. Ocupi-me da análise dos sistemas de educação, planejamento como racionalização do crescimento desses sistemas e do estudo das estruturas de ensino.

2.6 Pós-graduação e pesquisa em educação

No retorno, intensifiquei a colaboração, coordenei o Mestrado em Educação (1974-1978) e fui eleito para o Conselho de Coordenação da Ufba. Como presidente da Câmara de Pós-Graduação e Pesquisa, propus uma série de medidas que editei, juntamente com outros estudos, em *Problemas da educação baiana* (BOAVENTURA, 1977). Se entrei na educação pela porta do ensino superior, com a experiência na Secretaria de Educação integrei os demais níveis de ensino. A administração com a cultura coloquei em outro volume, *Espírito de julgamento* (BOAVENTURA, 1978).

Ensinei na Faculdade de Direito e na Escola de Administração, compus comissões, fui membro do Conselho de Coordenação do Ensino, Pesquisa e Extensão, participei de colegiados de graduação, de programas de pós-graduação, da extensão e da administração acadêmica como chefe de departamento, mas meu compromisso maior sempre foi com a Faculdade de Educação, a Faced que ajudei a fundar. Fui eleito para suceder a Leda Jesuino, mas não fui nomeado. O impasse não ficou somente nisso. Teve efeitos perversos na carreira em pleno desempenho. Eu coordenava o Programa de Mestrado em Educação e presidia a Câmara de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa, e o reitor que ocupava o posto considerou que, se eu não fora nomeado diretor, não poderia também permanecer na presidência da Câmara. É incrível, mas é verdadeiro.

Por esse tempo, mantinha intenso relacionamento com a Coordenação Superior de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente (Capes), como coordenador do Mestrado em Educação, tendo como vices Joselice Macedo de Barreiro e Giselda Moraes, sucedendo a Maria de Azevedo Brandão. O seu diretor, Darcy Closs, contando com forte

apoio do ministro Reis Veloso, aumentou o número de bolsas no exterior. Como coordenador de um dos dez mestrados em Educação existentes do país, ajudei a criar a Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), juntamente com Juracy Marques, Dermeval Saviani, Joel Martins, Jacques Veloso, Stélio Dias. Por aquela época, o professor Joseph Alessandro veio à Bahia e convidou-me a retomar a The Pennsylvania State University, Penn State da minha vida, para o doutorado em educação. A saudosa Sílvia Bahia, assessora da Capes, advertiu-me logo que precisaria de licença para me ausentar do país e para a concessão de bolsa.

Fui induzido a que não procurasse o apoio dos amigos políticos. Em casa de Victor Gradin, comentei a dificuldade de obter a licença para ir a Penn State. Qual não foi a minha surpresa quando ouvi de Antônio Carlos Magalhães, ali presente, que não considerava um problema a minha saída, além do mais o que estavam fazendo comigo era uma injustiça. Sou-lhe grato pela autorização conseguida que me possibilitou o doutorado. No exato momento em que me dirigia para o aeroporto, Eraldo Tinoco, diretor do Ministério de Educação, comunicou-me a concessão da bolsa da Capes. Viajei tranquilo.

Tudo isso me induziu a voltar aos Estados Unidos, não mais para curtas viagens, como as descritas e mais aquela de 1974, para participar da Conferência Internacional sobre *Non-Formal Education*, em The Michigan State University (BOAVENTURA, 1984), mas para uma longa estada de 1978 a 1981.

Ao final desse período tão importante para a minha vida acadêmica, posso perguntar, exatamente como procedeu Osmar Fávero, no seu bem lançado *Memorial* (1993, p. 5): “E, especialmente, por que e como a ‘conversão’ para a área de Educação?”.

2.7 Segundo doutorado na The Pennsylvania State University

Experimentei em Penn State um dos momentos mais desafiantes de toda a minha vida acadêmica. Eram 25 famílias de pós-graduados que formavam a colônia brasileira. E destacara-se a

cooperação entre os colegas da Bahia: Ana Maria e Hermes de Meio, Haidê Correia da Silva, Kátia Freitas, Ana Maria e Alírio de Souza, Maria das Graças Santos e a pintora Graça Ramos. A universidade americana é produtiva e altamente exigente. A disponibilidade dos seus professores, a orientação para a pesquisa, a abundância de todos os tipos de recursos, em especial bibliográficos, a seriedade dos *comprehensive examinations*, a criação de altos padrões acadêmicos fazem com que o seu sistema universitário seja fonte de conhecimento e de educação, logo de riqueza e poder na era da informação, como bem observa Manoel Castells. Recordo a dedicação dos meus orientadores Patrick D. Lynch e Joseph Alessandro e os professores Donald Willower e John Withall. Em Penn State, reforcei a minha condição de pesquisador. Como foi importantíssima para mim a experiência na verde Commonwealth da Pennsylvania!

En route, como previu o Catálogo dos Cursos de Pós-Graduação de Penn State, tirei também o Mestrado em Educação, um mestrado profissional, com o Master's paper: *The Legal Framework of Brazilian Education: a Tentative Classification of School Law Sources with Some Comparisons to American School Law, and Its Application to Teaching Education Administration in Brazil* (BOAVENTURA, 1980).

Um programa de doutorado se compõe de cursos, exames e pesquisas para tese. Para o doutorado em Penn State, escolhi como tema o estudo de uma organização educacional do ponto de vista administrativo, histórico e legal, isto é, interdisciplinar. A tese intitulou-se *A Study of the Legal Functions and Responsibilities of the State Council of Education of Bahia, Brazil, from 1963 to 1975* (BOAVENTURA, 1981). A fonte do problema foi a experiência do pesquisador.

A permanência de vários anos no Conselho Estadual de Educação da Bahia terminou por me fazer tomá-lo como tema de investigação. Primeiramente procurei analisá-lo no processo de planejamento, discutindo e aprovando planos e programas, mas essa era apenas uma das suas múltiplas atribuições. Com o doutorado, o problema dos conselhos foi retomado como objeto da pesquisa. Era a oportunidade para fazer um doutorado completo,

com cursos, atividades, exames e pesquisas, dentro da tradição anglo-saxônica. Lá, integrei e confirmei uma globalizante e escolar linha de investigação com História, Organização, Direito, Psicologia, Administração, expressa no *Master's paper*, e aprofundada na tese de Ph.D. A história da criação e reorganização de O *Conselho de Educação da Bahia, 1963 e 1967* (BOAVENTURA, 1993) é um filhote da tese doutoral, que não traduzi. Coincidentemente, todas as teses que escrevi deixei na forma como foram escritas, intocadas e intocáveis.

O doutorado, em The Pennsylvania State University, possibilitou-me a fundição de experiências e aprendizagens anteriores em duas graduações, Direito e Ciências Sociais, e outros tantos cursos de especialização. Acrescentei novos enfoques a conhecimentos já adquiridos.

Na minha experiência pessoal, nada me foi tão útil para o doutorado quanto a formação teórica em Direito, que muito me serviu para entender o *School Law* ou *Educational Law* (BOAVENTURA, 1997). A propósito da integração de antigos e novos conhecimentos, Vamireh Chacon, erudito estudioso das nossas idéias sociais, já observara que conseguiu fundir conhecimentos e pontos de vista de maneira muito mais proveitosa na universidade americana do que na européia. A valorização da experiência de um doutorando, o conhecimento acumulado, serve a todos, ao estudante e ao professor curioso por conhecer outras experiências.

Ao longo de todos esses anos, no Brasil, na França e nos Estados Unidos, fui matizando o empirismo anglo-saxônico, baconiano, com o dedutivismo francês, cartesiano, que tanto me empolgou ao escrever sobre a ordem das idéias. Do mesmo modo, nessa integração de ciclos de estudos, empreendidos aqui e alhures, foram-se agregando perspectivas de várias ordens – jurídicas, econômicas, sociológicas, históricas e psicológicas, perfeitamente concertadas no *approach* das *Behavioral Sciences* (KERLINGER, 1979).

Em 1982, comecei uma nova atividade de divulgação científica com a coluna semanal "Educação", no jornal *A Tarde*, que possibilitou cerca de sessenta artigos por ano; multiplicando-se por treze, temos um total de 780 artigos de 1982 a 1995.

Cresceu também o número de artigos em revistas especializadas, conforme pode ser identificado na minha bibliografia (BOAVENTURA, 2007).

2.8 Secretaria de Educação e Cultura, segunda vez

Ao retornar ao Brasil, assumi, pela segunda vez, a Secretaria de Educação e Cultura, no governo João Durval Carneiro, com o apoio inteligente de Yeda Barradas Carneiro e do reitor Germano Tabacof. E a experiência acadêmica na Ufba foi fundamental para que eu pudesse expandir a educação superior em todo o território baiano. Quando secretário da Educação, particularmente a Université du Québec, presidida por Gilles Boulet, teve influência bastante na criação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e no impulso à educação estadual (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DA BAHIA: 1984-1989, 1984).

2.9 Retorno à sala de aula

Findo o governo, voltei à minha sala de aula; ocupei-me do projeto de Doutorado em Educação, o primeiro do Nordeste com o apoio das diretoras e vices Jandira Simões e Dilza Atta, da saudosa Lucila Magalhães e Ana Cristina Wortmann Liberato. Em novembro de 1991, o instalei e fiz-lo funcionar com a seleção. A Faculdade de Educação completou com o doutorado o último nível da educação formal. (BOAVENTURA, 1994, p. 79-91).

O após Penn State, com nova mobília da mente, foi e continua sendo um período da maior fertilidade intelectual. São inúmeros os artigos e livros publicados: *Universidade e multiversidade* (1986); *O Conselho de Educação da Bahia 1963-1975*, (1993); *Políticas municipais de educação* (1996); *A educação brasileira e o direito* (1997). Consolidando conhecimentos acumulados, fundi Direito e Educação, no Direito Educacional (*Educational Law*), uma das áreas de concentração, como Teoria Administrativa e das Organizações, Metodologia da Pesquisa, Políticas Educacionais e Economia da Educação. Com essas aproximações, encaro mais a educação como uma organização ou instituição social.

Por influência de John Withall, tornei-me muito melhor professor, muito mais acessível aos alunos,

procurando criar um clima de *open education* na sala aula, conscientemente estimulante da participação do aluno, centro da aprendizagem. Sala de aula movida pela dinâmica de grupo. O importante é a qualidade do relacionamento professor e aluno e alunos entre si (BOAVENTURA, 1994).

2.10 Quebec e Portugal

Em função do doutorado que implantei, os professores Denise e Marcel Lavallée indicaram-me para realização de estudos e observações sobre doutorado, na Universidade de Quebec, em Montreal (UQAM). Tive como *partners* os professores Gérard Lucas e Pierre-Yves Paradis. Somei o apoio de Maria Tereza Navarro de Brito Mattos, filha de Emília Maria e do saudoso amigo desde o tempo de colégio, Luiz Navarro de Britto. Maria Tereza fazia o mestrado na Universidade de Montreal, depois eu a orientaria na tese sobre memória institucional e gestão universitária. Conheci várias universidades canadenses, como York, Toronto, Mc Guil, Laval, Montreal e Concórdia (BOAVENTURA, 1997, p. 35-52). Agreguei o conhecimento da universidade canadense às experiências francesa e americana. Atualmente, dirijo os meus interesses acadêmicos às universidades portuguesas Coimbra e Lisboa, ibéricas enfim. Recentemente, participei de seminários tanto na Universidade de Coimbra, a convite do professor José Manoel Canavarro, como na Universidade do Porto, por indicação do professor João Paiva. Visitei a Universidade de Salamanca, por dentro, em especial sua rica biblioteca e o Centro de Estudos Brasileiros. Concluída a segunda parte, que tratou da opção pela educação, na Ufba, entremos pela terceira e última.

3. PROFESSOR ORIENTADOR E METODOLOGIA DA PESQUISA

Com o Ph.D., reforcei a minha condição de pesquisador e de orientador de dissertações, atividade que me tem gratificado bastante antes e depois de aposentado. Dentre as muitas teses orientadas, a de Alfredo Matta, *Procedimentos de autoria hipermídia em rede de computadores*, obteve o XIII Prêmio Jovem Cientista – Novas Metodologias para a Educação, do CNPq, em

2001. De Zilma Barros, minha primeira orientanda, a Guilherme Bellintani, o derradeiro, somam para mais de 40 orientações e ultrapassam a 130 participações em bancas examinadoras.

Relacionada com a orientação, fixo-me, atualmente, na Metodologia da Pesquisa, direcionada à proposta de tese, conforme aprendizagem com a Dra. Helen Snyder, de Penn State (BOAVENTURA, 2004). Procuro harmonizar o enfoque dedutivo, racionalista e cartesiano francês com a indução experimental e prática anglo-americana, como previra Remy de Souza, no prefácio ao meu *Espírito de julgamento* (1978).

3.1 Educação dos afrodescendentes

Participo da linha de pesquisa que ajudei a definir por influência da Anped sobre Política e Gestão da Educação com os colegas Robert Verhine, Kátia Freitas, Celma Borges, Dora Leal Rosa, Wellington Aragão, Robson Tenório, José Albertino Lordelo, Sara Martha Dick, Maria Couto. Colaborando com colegas como Iraci Picanço, Mary Arapiraca e Nelson Pretto e com os departamentos, especialmente o de Educação Física, atuei como orientador de vários colegas, como Orlando Hage, Fernando Espírito Santo e Hélio Campos. Com vivo interesse na educação dos afrodescendentes e nas ações afirmativas, trabalho com a professora Maria de Lourdes Siqueira, doutora pela Universidade de Paris (BOAVENTURA; SILVA, 2004).

3.2 Aprender com os alunos

Com o tempo, melhorei o desempenho docente e selecionei as minhas estratégias de ensino. Reforcei a pesquisa com o segundo doutorado realizado em plena maturidade. Aprendo cada vez mais com os orientandos. Cada tese orientada é um mergulho no conhecimento. Concluído o ciclo de professor servidor, continuo o de professor voluntário e colaborador, na Ufba.

Uma turma de alunos é como uma revoada de pássaros. Depois da disciplina cursada, voam a curta ou a longa distância. Alguns voltam para tocar na lembrança ou em busca de algum saber a mais.

Com a experiência de base no ensino e a de Secretário da Educação e Cultura da Bahia, fui cada vez mais me integrando aos demais níveis do

ensino. Algumas abordagens estão registradas em *Problemas da educação baiana* (1977), *Universidade e multiversidade* (1986), e nos três livros de pronunciamento como Secretário da Educação, de 1983 a 1987, *Pela causa da educação e cultura* (1984), *Tempo de educar* (1987) e *Tempos construtivos* (1987). São palavras que registram obras e projetos. Uma ilustração da junção de palavras geradoras de realizações, como quer Vieira, foi a criação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como também a atenção especial ao desenvolvimento da educação superior, pioneiramente com a Universidade Estadual de Feira de Santana, da qual muito me honra ter sido um dos fundadores. Contribuí com entusiasmo para que a minha terra natal viabilizasse a sua Universidade, instituída em 24 de janeiro de 1970, por Luiz Viana Filho.

CONCLUINDO, PREPARANDO A AGENDA DO AMANHÃ

Para concluir, por ter dirigido uma Secretaria da Educação e da Cultura, cheguei a certas aproximações e colocações que vinculam essas duas funções sociais. Cultura e educação se estreitam mais apertadamente nas exigências da educação permanente. As duas funções sociais quase que se confundem nos procedimentos da educação continuada. O Parque Histórico Castro Alves, que criei em Cabaceiras do Paraguaçu, exerce funções culturais e educativas, como também o Parque Estadual de Canudos.

Recebi o título de professor emérito nos 60 anos da *Alma Mater* em 2006. Quando a Ufba completou 50, por minha iniciativa, o jornal *A Tarde* publicou vários depoimentos, que enfeixei no livro *UFBA: trajetória de uma universidade, 1946-1996* (1999). Não escrevi ainda a história da Ufba, mas não se fará sem a consulta a essa publicação. Um dos meus interesses é pesquisar a sua criação e o seu crescimento. Repito que a Ufba é o maior projeto cultural da Bahia no século XX. Projeto que Pedro Calmon apresentou ao Legislativo Nacional em 1935. Projeto concretizado pela figura magnífica e bonita de Edgard Santos, em 1946. A sua sombra realizadora paira por sobre essa corporação de educação superior, como exemplo de dedicação.

Ao longo da carreira, as pequenas tarefas cotidianas foram se acumulando, tanto no ensino, como na pesquisa, e formaram ciclos de motivações investigadoras. Pude, como professor, dirigir a educação estadual da Bahia, como secretário e como conselheiro da educação. Lucrei muito com os estudos no exterior, em especial na França, Estados Unidos e

Canadá e, mais recentemente, em Portugal.

Presentemente, intensifico os meus interesses na pesquisa da história da educação superior baiana, no contexto nacional. A experiência do ensino tem me conduzido à orientação de dissertações e teses. É um novo ciclo, uma nova etapa na minha caminhada.

REFERÊNCIAS

Livros

- ARAÚJO, Bohumila. **A atualidade do pensamento pedagógico de Comenius**. Salvador: EDUFBA, 1996.
- BAHIA. Secretaria de Educação e Cultura. **Plano de educação e cultura do Estado da Bahia: 1984-1987**. Salvador: SEC, 1984
- BOAVENTURA, Edivaldo M. **Introdução ao enquadramento sindical**. Salvador: SENAI, 1963.
- _____. **Ordenamento de idéias**. Salvador: Estuário, 1969. 103p. (Discurso preliminar sobre a arte de exprimir em ordem as idéias para maior clareza e eficácia da comunicação humana em indicações e exemplos).
- _____. **Universidade em mudança: problemas de estrutura e de funcionamento da educação superior**. Salvador: Imprensa Oficial da Bahia, 1971. 213 p.
- _____: ABREU, Edith Mendes da Gama e. **Discursos na academia**. Salvador: Imprensa Oficial da Bahia, 1971.
- _____. **Problemas da educação baiana**. Salvador: UFBA, 1977. 152 p.
- _____. **Espírito de julgamento: ensaios em prol da cultura**. Salvador: UFBA, 1978. 107 p.
- _____. **Pela causa da educação e da cultura: pronunciamentos**. Prefácio: Luiz Navarro de Britto. Salvador: SEC, 1984. 221 p.
- _____. **A segunda casa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. 145 p. il.
- _____. **Universidade e multiversidade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986, 108 p.
- _____. **Tempos construtivos**. Prefácio: Luís Henrique Dias Tavares. Salvador: Edições Arpoador, 1987. 109 p.
- _____. **Tempo de educar: pronunciamentos sobre educação e cultura, 1984 e 1985**. Salvador: SEC, 1987. 210 p.
- _____. **Como ordenar as idéias**. São Paulo: Ática, 1988. 59 p. (Princípios, 128).
- _____. **Conselho de Educação da Bahia: 1963 e 1967**. Salvador: Conselho Estadual de Educação da Bahia, 1993. 60 p. Edição comemorativa dos 150 anos de criação do primeiro órgão colegiado de educação na Bahia em 25 de maio de 1842.
- _____. **As etapas do doutorado**. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 1994. 150 p.
- _____. **Encontro com a educação**. Salvador: EDUFBA 1996. 66 p.
- _____. (Org.). **Políticas municipais de educação**. Salvador: EDUFBA, 1996. 152p.
- _____. **A educação brasileira e o direito**. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997. 349 p.
- _____. **UFBA: trajetória de uma universidade, 1946-1996: o centenário de Edgar Santos e o cinquentenário da Universidade Federal da Bahia**. Salvador: EGBA, 1999. 391p. Memória, artigos, entrevistas, editoriais e notícias publicadas n' A Tarde e outros, de 1994-1996.
- _____. **Metodologia da pesquisa: monografia, dissertação e tese**. São Paulo: Atlas, 2003. 160 p.

BOAVENTURA, Edivaldo M.; SILVA, Ana Célia. **O terreiro, a quadra e a roda: formas alternativas de educação da criança negra em Salvador**. Salvador: EDUFBA, 2004. 220 p.

_____. **Professor emérito: um momento de rejuvinação acadêmica**. Salvador: UFBA, 2006.

_____. **O cordel da vida: bibliografia, curriculum vitae, memorial e site e homepage**. Salvador: Faculdade Apoio, 2007.

CAMARGO, Odete M. de. Revelações do educador na linguagem da memória. In: SEMINÁRIO DOCÊNCIA, MEMÓRIA E GÊNERO. 1, 1997, São Paulo. **Atas...** São Paulo: USP, Plêiade, 1997. p. 201-206.

CASTRO, Antônio; LESSA, Carlos. **Introdução à economia: uma abordagem estruturalista**. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

COOMBS, Philip. **The world educational crisis: a systems analysis**. New York: Oxford University Press, 1968.

FÁVERO, Osmar. **Memorial**. Rio de Janeiro, 1993. Apresentado à Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, para concurso de professor titular.

HESS, Remi. **Produzindo sua obra: o momento da tese**. Brasília: Liber Livro Didático, 2005.

KERLINGER, Fred N. **Behavioral Research conceptual approach**. New York: Malt, Rinehart and Winston, 1979.

LEWIS, W. Arthur. **A teoria do desenvolvimento econômico**. Tradução Alfredo Martinho dos Reis e Olavo Miranda, revista e anotada por Cássio Fonseca. Rio de Janeiro: Zahar, 1960.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. São Paulo: Liber Livro, 2006.

MATTA, João Eurico. **Dinâmica de grupo e desenvolvimento de organizações**. São Paulo: Pioneiro, 1975. 2v.

NOGUEIRA, Oracy. **Pesquisa social: introdução às suas técnicas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

Teses, dissertações, trabalhos acadêmicos, etc

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Desenvolvimento**. Salvador: UFBA, Instituto de Serviço Público, 1964. 500f. Mimeografado. (Leituras de Administração Pública, 8).

_____. **Incentivos ao desenvolvimento regional**. Salvador, s.n., 1964. Tese (Docência livre de Economia Política) – Faculdade de Direito, Universidade da Bahia.

_____. **Governo e desenvolvimento**. Salvador: Instituto de Serviço Público, 1969. 150f. Mimeografado. (Compêndios de Administração Pública, 8).

_____. **Departamento na universidade: estudo sobre o departamento na organização universitária, tomando-se como campo de observação a Universidade Federal da Bahia, antes e depois de sua reestruturação-reforma**. Tese (Concurso para professor titular) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1971. 2 v.

_____. **L'enseignement supérieur à Bahia: étude de la réforme de l'évolution des effectifs et du financement de l'Université Fédérale de Bahia au Brésil**. Paris: I.I.E.P./UNESCO, 1972. 43f. Mémoire du programme d'études 1971/72.

_____. **The Legal Framework of Brazilian Education: a tentative classification of school law sources with some comparisons to American School Law, and its application to teaching educational administration in Brazil**. Master's Paper (Educational Administration)- The Pennsylvania State College, Pennsylvania, 1980.

_____. **A Study of the Legal functions and Responsibilities of the State Council of Education of Bahia, Brazil, from 1963 to 1975**. 204f. Tese (Ph.D em Administração Educacional) - State College, The Pennsylvania University, 1981.

Artigos de periódicos

BOAVENTURA, Edivaldo M. Cidade e habitação. **Ângulos**, Salvador, n. 14, p. 63-84, maio 1959.

_____. A reforma do ensino jurídico e a colaboração das instituições. **Revista da Faculdade de Direito**, Salvador, v. 34, p. 120-127, 1959/1961.

- _____. Guerreiro Ramos entre nós. **Oikos: Revista Baiana de Estudos Brasileiros**, Salvador, n. 1, p. 102-104, 1960.
- _____. Notas para uma política habitacional. **Jornal da Bahia**, Salvador, 28 jun. 1960.
- _____. Planejamento e setor privado. **Revista da Associação Comercial da Bahia**, Salvador, n. 6, p. 9-12, jun. 1964.
- _____. Tentativas de planejamento no Brasil. **Revista da Associação Comercial da Bahia: as classes produtoras e o desenvolvimento econômico**, Salvador, n.8, p. 10-21, ago. 1964.
- _____. Economia, sociologia e desenvolvimento. **Boletim Informativo UFBA**, Salvador, n. 95, p. 1-5, set. 1964.
- BOAVENTURA, Edivaldo M.; ABREU, Edith Mendes da Gama e. **Discursos na Academia**. Salvador: Imprensa Oficial da Bahia. 1971.
- BOAVENTURA, Edivaldo M. O papel do setor público no desenvolvimento do Nordeste. **Boletim Informativo UFBA**. Salvador, n. 110/111, p. 26-39, jan./fev. 1966.
- _____. UNESCO, Comissão do desenvolvimento da educação superior. **Boletim Cultural: Universidade Federal da Bahia**, a. 11, n. 126-127, p. 7-45, maio./jun. 1967.
- _____. Os problemas didáticos do ensino superior. **Porto de Todos os Santos: Revista do DESE/SÉC**, Salvador, v. 2, p. 25-45, set. 1968
- _____. Educação não-formal e preparação para o trabalho. In: SOUZA, Paulo Nathanael P. de; SILVA, Eurides Brito da. (Orgs). **Educação: escola-trabalho**. São Paulo: Pioneira, 1984. p. 9-279.
- _____. Miguel Calmon e a reforma da universidade. **Universitas**, Salvador, n. 40, p. 29-46, jul./dez. 1991.
- _____. Educação aberta e qualidade do relacionamento professor-aluno. **Atualidades em Educação**, Rio de Janeiro, n. 39, p. 3-10, mar./abr. 1994.
- _____. **Encontro com a educação**. Salvador: EDUFBA, 1996.
- _____. O doutorado em educação da universidade do Québec: interdisciplinar e multicampi. **Canadart IV**, Salvador, n. 4, p. 35-52, jan./dez.1997. Edição especial.
- _____. Discurso de posse na cadeira n. 16. **Revista da Academia de Letras Jurídicas da Bahia**, Salvador, v.2, n.2, p. 267-286, jan./jun. 1999.

Recebido em 19.10.07
Aprovado em 19.10.07

DE AULAS, CORREDORES E ESCADARIAS: MARCAS QUE PROLIFERAM

Jussara Midlej *

RESUMO

Este texto encontra-se vinculado ao campo das ciências humanas, sociais e pedagógicas e está conectado à reconstituição e ao estudo de memórias pela via da linguagem e das afecções produzidas por esta. Ele envolve as dimensões individual, consciencial, semiótica, institucional e histórica, entrelaçando-se em temporalidades e lembranças de fatos e espaços, subjetividades visíveis ou veladas a partir, especialmente, de interações verbais, envolvendo o professor Felipe Serpa, docente do Programa de Pós-graduação em Educação na UFBA/FACED. Palavras suas, ao serem sistematizadas num sentido antropológico, buscam criar um diálogo fecundo dessa atualidade – que em si contém o passado – projetando-se em inquietações futuras acerca da vida, do ambiente escolar contemporâneo e da formação de professores/as. No resgate das entrelinhas do discurso polissêmico do *Velho Pajé*, há um chamamento para a emergência de uma postura multicultural que favoreça a conexão com um sistema educacional mais aberto, flexível e interpenetrado por uma ética da diferença. Assim, parece ultrapassar os limites da epistemologia ao envolvê-la numa dimensão ético-estética; convoca seus alunos a revisões estruturais – de possível renovação de olhares, criação de entrelugares e novos *jogos* que ampliem possibilidades de rompimento com o pensamento linear, unitário e reducionista, ainda prevalente no fenômeno educativo formal.

Palavras-chave: Memória – Marcas de subjetivação – multiculturalismo – formação docente

ABSTRACT

OF CLASSES, CORRIDORS AND STAIRS: SPREADING MARKS

This text is linked to the human, social and pedagogic sciences and it is connected to the reconstruction and study of memories through language and the affections it produces. It involves the individual, conscientious, semiotic, institutional and historical dimensions, joining temporalities and remembrances of facts and spaces, visible subjectivities especially observed from verbal interactions involving the teacher Felipe Serpa, professor of the graduate Program of education at the UFBA/FACED. Words of his own, when summarized in an anthropological way, aim to create a fecund

* Mestre em Educação pela Université du Quebec à Chicoutimi (UQAC). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). Professora assistente e pesquisadora do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço para correspondência: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Estrada do Bem-querer, S/N, Vitória da Conquista/BA. E-mail: jumidlej@hotmail.com

dialog about the present – which contains the past in itself – drawing future questions about life, contemporary school environment and teachers' formation. In a careful rescue of the polysemic discourse of the *Old Paje* we find an urgent demand for a multicultural posture that enables a connection with an educational system that might be more flexible, open and permeated by an ethics of difference. Therefore, it seems to go beyond the epistemological limits as it involves this one in an ethic-aesthetic dimension; it calls its students to structural reviews – of possible renewing of ideas, creation of inter-places and new games that spread possibilities of rupture with linear, unitary and reducing thought, still remaining in the formal educational phenomena.

Keywords: Memory – Subjectivity marks – Multiculturalism – Teachers' formation

A gente sente que, tanto na descontinuidade dos átomos, quanto nas fissuras dos eventos, há vida. Em cada fresta, em cada dobra (...) Toda noite eterna está condenada a amanhecer! Gracias a la vida! (Menandro Ramos, 2003).

... sinto-me eterno em potência e transitório nos acontecimentos, ou seja, sou virtualmente eterno, sem princípio ou fim, e transitório na realidade criada pela minha vivência dos acontecimentos. (Felippe Serpa, 2003).

Comer o pão, beber o vinho em sua memória, sempre que houver diálogo inquebrantável. (Dante Galeffi, 2003).

1. Marcas que desassossegam

Sei que estou contando errado, pelos altos. Desemendo. Mas não é por disfarçar, não pense. (...) A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não se misturam. (Guimarães Rosa, 1986).

Pelo fato de sermos transcendentais no sentido da palavra, estamos incessantemente produzindo marcas em nós e nos outros num tempo *kairológico*¹... tendo estas a força de serem reativadas a qualquer momento – por circunstâncias nem sempre ocasionais – e poderem provocar, nessa reatualização, novas conexões e ressonâncias. Eventualmente, ao se engendram no devir, elas tendem a desassossegar porque são linhas de tempo que se abrem e vão produzindo novas e inusitadas realidades em imprevisíveis direções, em todos os planos da vida. Nesse sentido, comunicação não é aquilo que se diz, mas o que o outro pode compreender a partir da multiplicidade de suas marcas, do diferente na diferença de seu ser.

Nesse viés, o diálogo, ao constituir-se em condição da linguagem e do discurso, referenda-se como um elemento transformador do mundo e produtor de *devires*. Para Bakhtin (1995), no signo lingüístico confrontam-se índices de valor contraditório, sendo a Língua, nessa perspectiva, dialógica e complexa, desde quando nela se imprimem, historicamente e pelo uso, as relações dos discursos. Para o citado autor, "... ignorar tais relações é o mesmo que apagar a ligação que existe entre a linguagem e a vida." (BAKHTIN, 1995, p. 268). Assim, ao tratar do diálogo entre interlocutores, ele aborda, de modo especial, o caráter das percepções e da intersubjetividade num processo de dialogismo interacional, no qual um discurso mantém relação com outros discursos, deixando-se ver ou entrever polifonicamente em oposição aos textos monofônicos que escondem os textos que o constituem.

Concebidos desse modo, os discursos aproximam-se da noção de *linguagens sociais* e são peculiares a segmentos específicos da sociedade - em contextos e momentos históricos definidos – e terminam por *moldar* a forma das enunciações,

¹ Kairós – tempo histórico de vivências.

dos *gêneros de fala* (BAKHTIN, 1995). Nessa direção, o caráter relacional da linguagem, estando na base das práticas discursivas, faz emergir possibilidades de “... interanimação dialógica, situando-se no espaço da interpessoalidade, da relação com o outro, esteja ele fisicamente presente ou não.” (SPINK; MEDRADO, 2000, p. 60).

Na citada perspectiva e, a partir da produção deste artigo, busco promover uma *convocatória* ao professor Felipe Serpa² a sair do *casulo* das conversas de aula, prolongadas pelos corredores e escadarias da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), nos primeiros idos de 2000. Desse modo, ao resgatar fragmentos de suas falas – cuidadosamente anotadas por mim – e de minhas próprias reflexões a partir do que ouvi dele, saio à cata de um “diálogo infinito e inacabado no qual nenhum sentido morre” (SPINK; MEDRADO, 2000, p. 50); nessa direção, coloco *a alma em movimento* a fim de impulsionar o pensamento, transmitir-lhe a presença da sensibilidade (DELEUZE, 1987) para trazer à tona o discurso polifônico do *Velho Pajé*.³ São retomadas de enunciações verbais produzidas em circunstâncias individuais ou coletivas⁴ e inseridas num dado momento histórico. Busco, assim, agir na direção que Bosi (1994) imprime à memória – constatando que lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado.

Com isso, vislumbro possibilidades de que este artigo possa contribuir para a conjugação de um processo de reflexão crítica e revisão de atitudes individuais e coletivas no âmbito educacional e para o desenvolvimento de uma sensibilidade socioexistencial do/a professor/a na sua condição de pessoa⁵. Com este intuito, trago à pauta, também, os ecos de suas expressões em artigos⁶, comentários e réplicas contidos no “Rascunho Digital”⁷, abrindo possibilidades de se fazer renovadas conexões relacionadas ao reconhecimento da complexidade que caracteriza a produção do conhecimento emancipatório e a convivência humana. (HABERMAS, 1987b). Portanto, “como necessidade de captar a multidimensionalidade, as interações, as solidariedades entre os inumeráveis processos sociais” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 57) vencidos no decorrer de trabalhos acadêmicos.

Creio, finalmente, que a produção deste artigo – com tais características – se justifica pela perspectiva de que possa contribuir para o delineamento de novos desenhos para as atividades formativas docentes.

Portanto, ao admitir que suas palavras prosseguem produzindo reverberações importantes a me provocarem *devires* inquietantes de *pensament(o)ação*⁸ “... não apenas no plano visível, o mais óbvio, mas também no invisível, igualmente real, embora menos óbvio” (ROLNIK, 1993, p. 241) decido mergulhar na memória para buscar os fatos e recompor as marcas que me deixaram seu vigoroso discurso; assim, convidá-lo a uma *interlocução interdimensional* na busca de envolver a compreensão de construções lingüísticas dotadas de sutis sentidos e seus desdobramentos epistemológicos na educação.

2. Marcas que conduzem

Cada marca tem a potencialidade de voltar a reverberar quando atraindo e é atraída por ambientes onde encontra ressonância. (Suely Rolnik, 1993).

² Luís Felipe Perret Serpa - Professor Emérito da UFBA e “notório saber”. Professor, pesquisador e ex-reitor (1993 – 1998) da Universidade Federal da Bahia. Sua estréia em educação foi na UFBA da década de 60, onde, quatro décadas após, foi considerado “notório saber” pelo Colegiado de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Ufba (FACED). Faleceu em 15 de novembro de 2003, em plena atividade acadêmica.

³ Apelido carinhoso com o qual Felipe Serpa era tratado por alguns de seus alunos da FACED.

⁴ Bakhtin insere estes *atos de fala* ao campo da psicologia do corpo social que tem na interação verbal sua materialização (BAKHTIN, 1995, p. 42).

⁵ Ao adotar o termo *pessoa*, alinho-me com Spink (2000, p. 54) colocando o foco conceitual sobre a dialogia – a partir da noção de relações – ao invés de privilegiar a individualidade ou a condição, apenas, de sujeito.

⁶ A exemplo de: *Educação e tecnologias contemporâneas*. 2001. In: http://www.faced.ufba.br/~dept02/felipe/edc_tec_contemp.htm. *Uma construção topológica da diferença como fundante*. 2001. In: http://www.faced.ufba.br/~dept02/repege/revista_repege/diferenca_fundante.htm.

⁷ Ambiente digital: http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/, uma espécie de bloco de notas e comentários de professores e alunos da UFBA. Criado pelo professor Menandro Ramos, teve em Serpa um entusiasta usuário. Esses diálogos virtuais foram publicados pela Edufba, em janeiro de 2004.

⁸ Expressão de Ana Mae Barbosa (1993), ao referir-se à modalidade complexa de conhecimento que articula a cognição, a intuição, a afetividade e a psicomotricidade.

Ao me sentir instigada pelas vigorosas afecções singulares e plurais das sinalizações do professor Felipe Serpa, pela polissemia de sua mensagem, refleti sobre *a diferença como fundante*; nesse sentido, realizei um movimento na direção de ampliar a compreensão para os dispositivos detonadores de diferença e percebi que eles só ganham potência de ação no âmago de cada ser, ao acionar suas marcas próprias a partir de novos processos de interiorização, integração e transcendência. As minhas, reativadas por tais ressonâncias⁹ e pelas circunstâncias, parecem se reatualizar no contexto de uma nova conexão, levando-me a *ouvi-lo* novamente, numa aula:

Há uma luta para homogeneizar as diferenças, mas cada ser humano é uma totalidade de diferenças. (...) Somos, mesmo, equivalentes a um universo virtual de particularidades e a homogeneização empobrece ...

O seu jeito de se referir às tentativas de alguns em homogeneizar as diferenças traz à pauta uma discussão contemporânea acerca das marcas subjetivas que constituem cada ser humano e o une à corrente da vida: a particularidade de cada ser, ao realizar uma composição única a se expressar ante outras particularidades, aponta para a premência da aceitação dos antagonismos que criam tais subjetividades que devem dialogar entre si, sem excludências. Conjeturo, entretanto, que apenas o reconhecimento das diferenças, sem a sua aceitação, acaba por gerar a intransigência com o que há de peculiar no Outro¹⁰, possibilitando exercícios de autoritarismo e violência, comumente.

Perscruto, em suas palavras, que a anuência desse Outro como uma pessoa peculiar – e não como um mero diferente – implica em operar criticamente com a hibridização discursiva, de estilos, de pontos de vista, num processo de superação dos congelamentos identitários e de acolhimento ao multimodal; esse fato se desdobra em novas perspectivas epistemológicas de construção do conhecimento, sobretudo no âmbito educativo institucionalizado, em dimensões sistêmicas¹¹ ético-estético-étnico-políticas. Uma expressão de Sousa Santos (2001, p.10) sintetiza, de modo oportuno, essa tensão: “As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os

inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”. E acrescenta: “Este é, consabidamente, um imperativo muito difícil de atingir e manter”. Trago Candau (2002, p. 128, 129) para esta discussão:

Não se deve contrapor igualdade à diferença. (...) a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o ‘mesmo’, à ‘mesmice’ (...). A igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos.

Nesse ponto, Felipe Serpa (2004, p. 156) se pronuncia e complementa: “Uma nova educação precisa ter a concepção de que o conhecimento é plural, multimodal (...) no processo educativo necessitamos de uma nova ordem, com base nas múltiplas culturas dos grupos humanos ...”. Presumo que essa nova ordem poderá representar um possível caminho multiculturalmente comprometido com grupos étnicos que não se vêem contemplados nas organizações curriculares. Caminhos de transformação da desigualdade educacional que atinge a muitos. Ele diz mais numa conversa, chama à reflexão:

É preciso investir na construção de espaços, de lugares, num sentido antropológico, voltados para uma ética da diferença nas dimensões social, institucional, individual. E todos devem participar de novos jogos.

Pode-se perceber, em seu discurso, que ele envolve uma visão dialógica e complexa da relação entre igualdade e diferença, a inclusão de questões relativas à diferença associadas à afirmação da igualdade, num reconhecimento das diferenças como elementos presentes na construção da

⁹ “As ressonâncias se configuram por combinações, parcerias, encontros (...) convergentes ou divergentes entre manifestações subjetivas.” (SERPA, 2002, p. 6). In: http://www.alb.com.br/anais16/sem12pdf/sm12ss08_07.pdf

¹⁰ “O Outro, seja indivíduo, seja grupo humano local ou regional, seja a cultura de cada um, é excluído da sociedade humana, caso não se submeta à manipulação que conduz à assimilação ao território nacional, instituinte do Estado e de sua cultura.” (SERPA, 2004, p. 150).

¹¹ Sistêmica, da palavra *sistema*, “... conjunto organizado de partes diferentes, produtor de qualidades que não existiriam se as partes estivessem isoladas umas das outras.” (MORIN, 1999, p. 21.)

igualdade. Com isso, Serpa (2004, p. 156-157) admite claramente que “... a base material para a elaboração de pedagogias que tenham como fundante a diferença na diferença [a qual] deve estruturar-se num tempo espacializado, através da horizontalidade em rede¹² num *continuum* de possibilidades.” Apreendo da sua inquietação acerca da realidade e da transformação educativa uma referência à escola única, “... baseada na universalidade do conhecimento científico como metanarrativa legitimadora do território (...) instituinte do Estado e do poder hegemônico burguês”, alertando, num momento de interlocução, numa das escadarias da FACED:

É preciso haver na instituição escolar uma revisão de atitudes coletivas e individuais em conexões que possam gerar novos lugares no sentido antropológico (...) tais dinâmicas precisam ser ressonantes e criar novas configurações ético/estéticas, políticas e culturais (...) geradoras de novos jogos-jogantes (...) e nesse processo o professor precisa sair da verticalidade para a horizontalidade ...

Há, em seu discurso, um chamamento para a emergência, em especial no fenômeno educativo formal, de revisões estruturais geradoras de possíveis renovações, de novos olhares e novos lugares que possam ecoar e romper com o pensamento linear, unitário e reducionista que ainda prevalece nos artefatos curriculares contemporâneos. Afinal, hoje “a necessidade de um reconhecimento e valorização das diversas identidades culturais, de suas particularidades e contribuições específicas à construção do país é cada vez mais afirmada.” (CAN-DAU, 1997, p. 241).

A conjugação da revisão de atitudes individuais e coletivas, de criação de redes de múltiplas referências, ao instituir conexões com um sistema mais aberto, flexível e interpenetrado, parece apresentar para o âmbito educacional, de modo geral, renovadas possibilidades de geração de novos jogos, como ele afirma. Nesse ponto, observa-se que o *Velho Pajé* traz para o cerne de seu discurso o/a professor/a e instiga-o/a a rever a hierarquização e a verticalidade que ainda prevalecem nas teorias pedagógicas de caráter manipulativo, a investirem numa pretensa homogeneidade social. Ao enfatizar a necessidade de investimentos em níveis horizontais da profissão, ele chama a atenção para a

legitimação da diferença do Outro e a premência da instauração de um diálogo capaz de transformar a *paisagem curricular* num objeto suscetível de convivência de múltiplas culturas – como um território de lutas, num entre-lugar formado de resistências e abertura para um trabalho com as linguagens, valores, crenças, poesia e dialogismo. Felipe Serpa (2004, p. 157) reafirma essa necessidade, enfatizando: “... para qualquer pedagogia da diferença, são importantes o acontecimento, a linguagem, a intensidade do acontecimento, a contextualização da linguagem e seu sentido e a singularidade,” a intertextualidade e a singularidade de seres ou grupos de seres.

No redesenho desse *mapa*, segundo ele, o ranço do autoritarismo, do academicismo, e a hierarquização das relações que compõem as estruturas básicas dessa instituição, tanto no aspecto epistemológico, quanto no sociopolítico, precisam ser transmutados. Ele aponta premências de formação de um/a professor/a multiculturalmente orientado/a, de abertura de espaços para o aprendizado do trabalho em parceria, para atitudes de partilha e de reflexão colegiada, de redescoberta do lugar da poesia nos processos docentes de modo a alterar as forças que constituem as teias hegemônicas na escola; com tais posicionamentos, ele se alinha ao pensamento de Certeau (2001, p. 201) na necessidade da “... busca de espaços-tempos como lugares praticados em comunidades compartilhadas.”

Nessa rota, isso significa repensar a organização do trabalho pedagógico que, ao se apresentar num caráter monocultural, apóia-se na compartimentalização das áreas e na não-valorização dos trânsitos entre os campos dos saberes, da diferença e do pluralismo sócio-cultural – muito mais condizentes com as exigências contemporâneas. Nesse sentido, Pérez Gómez (1993, p. 80) afirma que a escola deveria ser concebida como um espaço de “... cruzamento de culturas e exercer uma função de mediação reflexiva daquelas influências plurais

¹² “A rede, como forma material do tempo espacializado, constitui-se em um labirinto, de natureza altamente complexa (onde ...) cada decisão envolvendo um acontecimento, gera uma situação que exige uma nova decisão, a qual é independente da situação anterior. Não há fio de Ariadne.” (SERPA, 2004, p. 156, 157).

que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações.” Partindo dessas premissas, a prática pedagógica deve ser tecida intencionalmente num contexto relacional que permita às pessoas, a partir de referenciais diferentes, interagirem, acolherem-se e entenderem-se, favorecendo a aprendizagem. Tais atitudes, voltadas para uma educação plural, multicultural¹³, não são uma realidade nas escolas e, portanto, devem ser construídas, estimuladas, rompendo com as ditaduras do imposto e das definições apriorísticas. (LINHARES, 2001; MOREIRA, 2002).

A crise profunda pela qual passa a educação pública brasileira possui uma densa correlação – embora não seja a única – com a formação de professores/as e suas proficiências. Assim, tem se tornado cada vez mais importante repensar uma formação docente que busque, em seus pressupostos e suas atividades, uma reflexão e uma sensibilização dos/as futuros/as professores/as à diversidade e à construção/constituição das diferenças no contexto escolar. Isto aponta para o imperativo de uma nova educação constituída de múltiplas escolas “... cada uma tendo como substrato a cultura do grupo humano respectivo produzindo conhecimento, e, assim, apropriando-se do espaço sincronizado como produtor e consumidor.” (SERPA, 2004, p. 157). Com a ampliação dos espaços interlocutivos e problematizadores “... o Outro e o Eu conviverão no entre-lugar das suas culturas e formas de vida, no interior de um território planetarizado.” (SERPA, 2004, p. 156). Em tais premissas, há a necessidade de uma *nova ordem* na área de educação que opere a partir de referenciais que privilegiem a cultura da diversidade do coletivo, onde a homogeneização, o culto às estabilidades e à reprodução, em forma de prescrições, se distancie das experiências aprendentes. No bojo dessas argumentações, há uma premência de se desenvolver práticas pedagógicas conectadas a uma sensibilidade ontológica e histórica que ampliem as probabilidades de solidarização de saberes constituídos por movimentos sociais e culturais, tendo as pessoas como mediadoras e produtoras de idéias e conhecimentos.

Os/As docentes, na perspectiva de intelectuais transformadores/as (GIROUX, 1997), parecem tornar-se mais capacitados a lidar com sua prática

de modo *intercrítico* e refutar o autoritarismo, ainda reinante na escola, a fragmentação do currículo, o trabalho de cunho tecnicista, a homogeneização do discurso e do modo de viver pela ideologia dominante. E, nessa condição, encontrar meios de abrir espaços entre o pensar e o agir, admitir rupturas e superações de atitudes conservadoras, na perspectiva de passar a ser vistos, não como meros/as executores/as ou técnicos/as, mas, sim, como trabalhadores/as culturais, responsáveis por desenvolver um discurso/ação que una perspectivas de múltiplas realizações na escola. Nesse sentido, será preciso ir contra todas as formas de discriminação e injustiça, ampliar demandas de valorização de seus universos culturais e de seus/suas alunos/as, de suas atividades de contestação e da sua luta para clarificar e modificar as redes de poder existentes. Nessa ordem, a constituição de renovados espaços para o desenvolvimento de práticas e estratégias pedagógicas não-discriminatórias, problematizadoras de metodologias, discursos, conteúdos, atitudes e valores, que minimizem a desigualdade e a injustiça social, ainda reinantes em nossa sociedade, necessitam não apenas serem abertos, mas essencialmente percorridos.

3. Marcas que se revigoram

Uma vez que é posta em circuito, uma marca continua viva, quer dizer, ela continua a existir como exigência de criação que pode eventualmente ser reativada a qualquer momento. (Suely Rolnik, 1993).

No reconhecimento da escola e da sala de aula como ambientes sempre instáveis, Felipe fala da artesanaria de ser professor/a na sensibilidade de lidar com o currículo como artefato social e individual, na sua tarefa de compor renovadas práxis humanas a partir da reinterpretção de cada situação peculiar: de um/a professor/a capaz de compreender o conhecimento e a ação curricular como processos discursivos, marcados por rela-

¹³ “... a perspectiva multicultural focaliza caminhos teóricos e estratégias pedagógicas para a preparação de professores aptos a atuarem no contexto multicultural e desigual em que se insere a educação de forma a valorizar a pluralidade cultural e desafiar estereótipos e preconceitos a ela relacionados.” (CANEN, A; XAVIER, G., 2005, p. 334).

ções de poder desiguais e, nessa direção, tomar como substrato a cultura do grupo humano respectivo, na elaboração do currículo. Ao buscar avançar em tais reflexões, presumo que uma proposta de formação docente, que focalize o ensino e a pesquisa numa perspectiva multicultural, poderá desencadear alternativas de problematização da realidade e teorização da prática em movimentos de superação de concepções pedagógicas, que ainda presidem as ações docentes. Estou inclinada a dizer que essa artesanaria da profissão docente, à qual Felipe se refere, passa por possibilidades de eles/elas se tornarem “agentes-atores-autores” (ARDOINO, 1998, p. 28) na assunção de sua própria prática, como uma força política capaz de mobilizar exercícios mais comprometidos e autônomos da profissão.

Há indícios de que a produção de conhecimento e enriquecimento cultural agregados à subjetividade docente, ao serem tratados sob um prisma ético-estético-ético-político, tende a dilatar as possibilidades de expressão do ser-no-mundo, não se dissociando das dimensões práticas da vida, sejam elas de ordem cognitiva, afetiva, ética ou política. Entra-se aqui no que se denomina contemporaneamente de estética da sensibilidade, em que “... o comportamento moral racional é inseparável das questões da felicidade e da auto-realização humana ...” (EAGLETON, 1990, p. 23). A razão, ao se inter-relacionar harmoniosamente com tais dimensões, oportuniza condições de desenvolvimento da criatividade humana vinculada a um espírito inventivo capaz de suportar a inquietação, conviver com o imprevisível, com o diferente “... construindo uma itinerância (...) na incerteza [que] nos acompanha e (n)a esperança [que] nos impulsiona.” (MORIN et al, 2003, p. 99).

É preciso reconhecer que a escola da contemporaneidade, no entanto, *sofre* à deriva com graves problemas de variadas ordens a dificultar a construção de saberes *em situação*: pela conjugação de problemas culturais, políticos e econômicos que percorrem a sociedade, pelas excessivas regulamentações e a conseqüente perda de autonomia, pelas emergências e antagonismos existentes no seu interior. Além disso, por esta possuir, ainda, um currículo cristalizado na disciplinaridade, num saber cumulativo dissociado da vida e próspero em

homogeneizações, a conviver com as dificuldades da legitimidade de diferentes sistemas de referências humanas e da multiplicidade de atalhos que a vida possui. As práticas educacionais formais prosseguem expressas pela planetarização do Mercado e perpetuando a geração de pessoas que, ao vivenciarem as experiências de si mesmas, sentem-se muitas vezes despreparadas para as estratégias ímpares e híbridas de encontro consigo e das inter-relações humanas no sentido da abertura, da tolerância e da sinergia. Tornar os currículos orientados nessas direções, formando professores/as para essa artesanaria, para a adoção de uma postura multicultural crítica¹⁴, tanto nas escolas e nas salas de aula dos sistemas formais de ensino, quanto em projetos que correm em paralelo ao sistema oficial, parece constituir-se em grandes e prementes desafios para a Pedagogia.

Nessa perspectiva, retomo o discurso de Felipe no qual ele reafirma conceitos e aponta necessidades, instigando-nos a pensar em caminhos que possam viabilizar outras formas de organização do trabalho pedagógico: “... aprender é horizontal. Ensinar é vertical. O professor deve expressar-se por novas configurações do aprender nos entrelugares investindo em dimensões éticas, estéticas, políticas e culturais (...). Atuar na diferença é criar paixão porque o ensino sem sentido é triste!”

Observa-se que o que ele chama de verticalidade inscreve-se, obviamente, numa ordem hierárquica. Nesse viés, ele desafia e concita o/a professor/a a atuar na diferença, a ocupar os entre-lugares como espaços políticos e de poder e apregoarem, em suas vozes, o imperativo de um coletivo feito de parcerias, intercâmbios, compartilhamentos, bem como de instauração de um novo coletivo escolar que possa superar o “não-lugar”¹⁵, ainda ocupado por esse profissional. Ao concla-

¹⁴ Para Tomaz Tadeu da Silva (1999), o multiculturalismo crítico caracteriza-se por não conceber as diferenças culturais separadamente de relações de poder.

¹⁵ Os não-lugares “... são tanto as instalações necessárias à circulação acelerada das pessoas e bens (vias expressas, trevos rodoviários, aeroportos) (...) quanto os próprios meios de transporte e os grandes centros comerciais (...). Não-lugar, por oposição à noção sociológica de lugar (...), um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico ...” (AUGÉ, 1994, p. 36, 37, 73).

mar o/a professor/a a expressar-se de outros modos e atuar com paixão, ele certamente fala em movimento, construção de valores, estruturação de crenças, atitudes e ações em função de um tipo de eixo pessoal/profissional que o distingue dos outros profissionais.

Inquieto-me com seu discurso: de que modo o/a professor/a poderá sair da verticalidade para encarar a horizontalidade do subjetivismo da ação curricular contemporânea, com a formação que ele/ela tem, desde que se tornou aluno/a? Se as marcas são conducentes, ele/ela se transmutou em professor/a, assemelhando-se aos modelos que teve ao longo da vida; nessa vertente, entram as dimensões do currículo autoritário com fortes tendências de homogeneização cultural, das posturas professorais, dos conteúdos e processos avaliativos dissociados do universo de significação das pessoas que recebeu como legado. De que modo poderá o/a professor/a desfamiliarizar-se de uma cultura que se assenta numa forma de prática não reflexiva e fortemente assentada numa rotina privada de aula? Por outro lado, reflito: quem poderá propor soluções para a instituição escolar, a não ser aqueles que *a habitam* e vivenciam o seu cotidiano?

Interpenetra-se, com essas questões, na demanda da formação da profissionalidade docente¹⁶, muitas vezes calcada em modelos que ainda não romperam com concepções referendadas num sistema educacional excludente, massificador e reprodutivista com o “... domínio de formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação de massa, nas quais aparecem, de forma destacada, as produções estadunidenses” (SILVA, 1999, p. 85).

Pérez Gómez (1997, p. 31-32) amplia a discussão: “Há um conhecimento profissional acumulado ao longo das décadas e séculos por um processo de ensaio e de erro, saturado de sentido comum (...) que se encontra impregnado de vícios e obstáculos epistemológicos ...” Reconhece-se, assim, que os saberes docentes, muitas vezes retroalimentados por uma formação eivada de racionalidade técnica, herdada do positivismo, vêm prevalecendo nessa contemporaneidade e servindo de referência para a maioria dos/as profissionais, em geral, e dos/as docentes, em particular. Essa perspectiva reduz a atuação prática a uma mera atividade ins-

trumental, sem levar, muitas vezes, em conta o caráter moral e político de todo desempenho profissional inter-relacionado à resolução dos problemas humanos (HABERMAS, 1987a).

Felippe Serpa (2004, p. 272) comenta isto:

Vê-se que a escola, nesse contexto, acaba por arcar com as conseqüências nefastas provocadas por um processo dessa natureza, compartimentado em uma formação teórica e prática, sem dar centralidade à práxis em cujas vertentes (...) a formação teórica vai circundando a prática à medida que surge a necessidade.

Ele parece apontar para um processo formativo voltado à realidade sócio-cultural do trabalho pedagógico com o respaldo do instrumental da Ciência, relacionado à atividade humana. Nesse sentido, Canen (2003, 2005) reafirma que uma ação dessa natureza não representa a anulação da Ciência: advoga pela premência de ações formadoras que busquem tensionar verdades pré-estabelecidas, estruturar e ressignificar os princípios de ensinar e aprender interligados à valorização da pluralidade cultural e questionamentos sobre a construção de preconceitos e discursos que reforcem discriminações e estereótipos. A referida autora argumenta, nas citadas obras, em favor de uma formação docente que una o global e o local em sínteses e hibridizações criativas a conexões com o modelo de professor/a pesquisador/a, multiculturalmente comprometido. Ela ressalta a relevância de uma disciplina, nesse processo, que possa reunir elementos filosóficos interculturais, críticos que facilitem a articulação de conceitos e categorias, como: multirreferencialidade, multiculturalismo, identidade, diferença, diversidade cultural, ética, estética, subjetividade, alteridade e outros correlatos.

Existe, porém, uma “... imensa dificuldade em romper com o solipsismo e a insalubridade disciplinares que fazem da experiência do aprendizado um delírio em fragmentos ...” (MACEDO, 2006, p. 96) e, nesse sentido, quaisquer movimentos que envolvam atos de transformação não se processam sem dificuldades e lutas. Nesse ponto, trago à pauta mais questões acerca desta temática, que

¹⁶ Profissionalidade como características e capacidades específicas da profissão; profissão em ação: condições e situações que incidem no caráter profissional do trabalho docente (RAMALHO et al., 1994).

me inquietam: como (re)construir, noutros níveis, um processo secular didático-pedagógico, ainda eivado de epistemologias normativas? Como ampliar possibilidades de renovadas formas de tratar-se a aquisição de conhecimentos na presença da concepção hegemônica mecanicista, fragmentária, que muitos/as professores/as ainda têm da vida? De que modo, com a escola que se tem, é possível tornar viável uma ação docente mais integrada, inventiva e autônoma? Como criar novas composições de ser professor/a num cenário onde nem provocador/a de novos *devires* ele/ela pode ser? De que modo acionar um processo formativo que seja capaz de potencializar uma práxis de *ensinar com paixão* na direção de um fazer aprendente sensível, autônomo e inventivo? Em que medida as dimensões horizontais da profissão e a criação de entre-lugares poderão ser acionadas na formação docente e na práxis pedagógica? Como, com essas discontinuidades, sem resolvê-las ou ressignificá-las, provocar o surgimento de algo novo nesse âmbito? Inqueto-me na busca por uma educação que se sobreponha aos desafios apontados. Mais ainda, quando estes apontam para uma crescente desvalorização profissional e pessoal do/a professor/a, aliada ao sucateamento das instituições públicas, à desarticulação das políticas públicas brasileiras, à alienação e desmotivação por parte de um grande contingente de alunos/as.

4. Marcas que transcendem

A marca conserva vivo seu potencial de proliferação, como uma espécie de ovo que pode sempre engendrar outros devires: um ovo de linhas de tempo. (Suely Rolnik, 1993).

Ao enfatizar a necessidade de dar centralidade à práxis, Serpa (2004, p.133) assinala caminhos na direção da “... arte de ser professor” e revela que essa singular composição pode encontrar-se na possibilidade de expressão de singularidades em instâncias participativas, na proposição de atividades próprias num sentido sócio-histórico. Busco, por minha vez, vertentes que possam me ajudar a interpretar sua proposição e encontro em Habermas (1987 a, b) a necessidade de um investimento numa ciência social crítica que contém em si apor-

tes humanísticos, que podem auxiliar os/as professores/as a informarem-se a respeito de si mesmos/as e sobre as ações que precisam cultivar e empreender a fim de sobrepujar suas limitações.

Ao ampliar leituras acerca da temática, ao mesmo tempo, releio suas *falas* anotadas e seus escritos extemporâneos – em busca de *fissuras* na direção de criar possibilidades de rompimento com o estabelecido, propositadamente, por um plano estratificado. Procuo, nesse campo específico, vislumbrar algumas saídas. Ao mesmo tempo, ajo no sentido de enveredar por uma cultura da complexidade e do multiculturalismo crítico ou revolucionário¹⁷ (McLAREN, 1997, 2000), estendendo-os, progressivamente e de modo sistêmico, às minhas ações como formadora docente. Agora, instigada por esse processo, ajo na perspectiva de produzir e consumir conhecimento nos entre-lugares das culturas diversas e dos modos de viver dos/as professores/as, entendendo-os/as como agentes revolucionários/as “dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social” (McLAREN, 2000, p. 123). Nas palavras do *Velho Pajé* encontro ressonâncias a referendarem as minhas posições e vislumbro a expectativa de que, a despeito das *voltas do caminho*, há indicações de que a formação de professores/as precisa ser realizada na direção de prosseguir encorajando-os/as às resistências de enquadramento da profissão docente a determinados padrões não-conflitivos, harmoniosos ou consensuais. Vejo que é preciso intensificar ações na direção de incitá-los/as a investir em processos de individuação constitutivos de universos de diferença, na compreensão de que “... um bom ensino já comporta uma atitude de pesquisa (...) já que vai instigar, no profissional, o desejo de compreender e analisar a sua prática.” (SERPA, 2004, p. 273).

Ele deseja que a escola possa constituir-se num território de abertura para a diversidade, num lugar de partilha e de reflexão coletiva, num *locus* de diálogo entre os saberes, num ambiente propici-

¹⁷ Fundamentado na Pedagogia Crítica, McLaren (2000) vem trabalhando questões discutidas contemporaneamente pela chamada perspectiva pós-moderna. Referindo-se ao multiculturalismo, pauta quatro tendências: multiculturalismo conservador, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda e multiculturalismo crítico ou revolucionário.

ador de dinâmicas de transformação humana e social participada, integrando-a ao espaço cultural da cidade. Posso vislumbrar em seu discurso a conclamação aos/às professores/as para que evitem os estereótipos e os enquadramentos profissionais eivados de ações positivistas, cartesianas¹⁸, oriundos das esferas políticas instituídas. Ao estimulá-los/as a empregar dinâmicas ressonantes, provocar *fissuras* no sistema e redução do controle hierárquico, Serpa (2004) parece incitá-los/as a criar processos participativos de adquirir uma atitude investigativa como uma dimensão da prática, a analisar, refletir a realidade da escola (retirando-a de um lugar abstrato). Nesse sentido, convocar os/as a ampliar o papel dessa instituição, a fazer o diferente, criar movimentos de minimização das relações competitivas, corporativas, autoritárias, abrindo-se à diversidade cultural, étnica e de gênero. E, ainda: através da socialização da informação, da discussão sobre as diferenças, articular a escola com a vida da cidade, agregar pessoas, a fim de superar a tradicional dicotomia entre a educação formal e a educação não-formal.

Ao posicionar-se em favor da adoção de uma postura multicultural, em que uma *política da diferença* conviva em tensão com uma *política da igualdade*, ele aponta para a necessidade de se trabalhar com teorias que favoreçam análises mais elaboradas dessa produção de articulação entre os diferentes. Sousa Santos (2001, p. 21) amplia a perspectiva do discurso de Serpa com suas contundentes palavras: “É a emergência das lutas contra estas formas de discriminação que veio a trazer a política da diferença. E a política da diferença não se resolve progressisticamente pela redistribuição: resolve-se por reconhecimento.”

Ambos parecem chamar a atenção para a necessidade de se impedir que a focalização nas diferenças contribua para isolar grupos, para criar guetos e, conseqüentemente, para ampliar, na coletividade, a fragmentação que se deseja suprimir. O que é preciso é que o/a professor/a “... não seja o instrumento do poder hegemônico de caráter universal ...” (SERPA, 2004, p. 168)

Particularmente, o sentimento é o de vê-los *signalizando-me* para o acionamento de diferentes olhares/marcas para o meu objeto de estudo ao fazer-me vislumbrar renovadas vertentes de inves-

tigação/ação/reflexão – voltadas para um compromisso a ser assumido coletivamente com professores/as parceiros/as da tarefa, com centralidade na práxis. Pude compreender, nesse *diálogo*, que a caminhada investigativa não deveria apenas desvelar ou interpretar a realidade, mas, ao mesmo tempo, num *jogo de puro amor à vida*, contribuir para a reinvenção da escola que aí estava. Enquanto eu refletia nas possibilidades de ressignificação dessa tarefa, nas aulas, ele repetia, de modo incansável: “... é preciso reconstruir a existência humana, conviver com o diferente, dar voz a quem nunca teve palavra, abrir espaços de convivência auto-organizativa na trama da sociedade mais ampla (...) para que essas vozes possam ressoar e celebrar a diferença nesse *jogojogante* ...” E mais me instigava a seguir inventando novos caminhos, a prosseguir reinterpretando novos referenciais de análise na (a)ventura do conhecimento, a partir das minhas singularidades.

Como professor e pesquisador atento, Felipe Serpa fez-nos compreender mais detidamente os seus propósitos quando se referia “... ao tempo e às circunstâncias que pedem a direção atenta do olhar docente e, em especial, a sua ação...”, à importância de a Universidade ser um espaço aprendente das diferenças e precisar trabalhar mais detidamente os valores das culturas múltiplas e das lutas humanas: com isso, transformar-se numa *Comuniversidade* (Comunidade mais Universidade). Seu propósito, claro, é o de criar condições de “... a comunidade transversalizar a escola e com o tempo, esta passar a ser a própria comunidade ...”.

A sua vida dedicada à ética, a sua presença imanente em minhas ações como pesquisadora acadêmica e formadora de professores/as, instiga-me incansavelmente para o *jogojogante* e a *vida vivente* voltada para a luta hegemônica, mercadológica, que existe na sociedade no sentido de homogeneizar as diferenças a fim de manter o sujeito como consumidor passivo, domesticado e “... cegos de olhar certas coisas da cidade” (GADOT-

¹⁸ A perspectiva epistemológica positivista é marcada pela visão elementarista e determinista sobre a realidade, própria à física newtoniana, na qual a metáfora utilizada para descrever o universo, como uma máquina perfeita, é marcada pelo pensamento cartesiano (CAPRA, 1982, p. 49-69).

TI, 2005)¹⁹. O pensamento complexo de Serpa, ao atribuir à incerteza um lugar e uma legitimidade multirreferencial nas hostes escolares, convida-nos incessantemente a ressaltar a relatividade das certezas, a pluralidade de olhares, ao exercício de significações mestiças e enriquecedoras, a uma profunda reforma de pensamento e tomada de posições epistemológicas transgressoras – de religação de saberes e experiências.

Hoje, sinto-me mais capaz de perceber o seu discurso e de constatar que as afecções produzidas por este nos espaços aprendentes da FACED-UFBA. Tais movimentos significam, para mim, uma espécie de argamassa no resgate da alegria e do prazer em aprender em ambientes escolares, na construção de sentidos de maior tolerância e respeito ao Outro. E mais: de compreensão e busca de sermos capazes de comungar com o que nos ultrapassa (MORIN, 2002). Nessa direção, lembrar suas palavras e compreender que parece ser “... no investimento numa Pedagogia que conviva com a multiplicidade, com um universo imanente de diferenças que muitos jogos jogados poderão ser virados ...”²⁰.

E, assim, trazer para o cotidiano o desassossego das ações que aprendi com ele: a revisar atitudes individuais e coletivas, dar centralidade à vida, ao aprender, à ética do aprender em novos territórios – nos entre-lugares – e, com isso, encontrar motivações para, penetrando pelas *fissuras*, purgar a ansiedade, a mediocridade e a banalização a que a existência está submetida em muitas instâncias. Nessas ações conscientes, cumprir suas ex-

pectativas de transfigurar o real enquanto potencializador das capacidades de afirmação da vida. E seguir, como ele queria, numa práxis do movimento, gerando auto-organizações.

Nas vigorosas marcas que em mim deixou, ouço-o, a partir de *entre-lugares existenciais*, a inspirar-me com apelos à ação, à incorporação de novas palavras/engajamentos no que se refere à diferença nesse interminável processo de construção da profissionalidade docente, quiçá, em perspectivas *transcultural, transreferencial*... Ao *instigar-me*, vejo que não tem a pretensão de propor respostas certas e definitivas, mas *provocar-me* à abertura para novas perguntas e renovadas leituras da realidade, ao enfrentamento dos obstáculos, à construção de superações no campo dos possíveis ao fazer render em mim as marcas que insistem em proliferar incessantemente... De minha parte, por acreditar que “*somos apenas os vazios entre os nós da rede*”²¹ *freirinianamente* convoco-o ao prosseguimento do diálogo, à manutenção dessa chama acesa, a crepitar... Nesse convite, apóio-me no grande Guimarães Rosa (1986, p. 319) que diz, magicamente: “As coisas assim a gente mesmo não pega nem abarca. Cabem é no brilho da noite. Aragem do sagrado. Absolutas estrelas.”

¹⁹ Em: http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Educacao_Popular_e_EJA/Educacao_formal_ao_formal_2005.pdf. Acesso em: 21.12.06, às 10h30min.

²⁰ Serpa (2000), comunicação oral.

²¹ BICARATO, Paulo. In: <http://www.alfarrabio.org/>. Acesso em: 10.12.06, às 23h45min.

REFERÊNCIAS

- ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (Org). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: UDUFSCar, 1998. p. 3-15.
- AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Trad. Maria Lúcia Pereira. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Travessia do Século).
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBOSA, Ana Mae et al. **O ensino das Artes nas universidades**. São Paulo: EDUSP, 1993
- BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BOSI, Eclea. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

- BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- BICARATO, Paulo. Disponível em: <http://www.alfarrabio.org/>. Acesso em: 10.12.06, às 23h45min.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade** [online], v. 23, n. 79, p. 125-161, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19.11.2006
- CANEN, Ana. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: CANDAU, V. **Magistério: construção cotidiana**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 205-236.
- _____. Formação de professores e diversidade cultural. In: CANDAU, V. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 237-250.
- CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das diretrizes curriculares para a formação de professores. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 333-344, jul./set., 2005.
- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano - 1. Artes de fazer**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal e não-formal**. Disponível em: http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Educacao_Popular_e_EJA/Educacao_formal_ao_formal_2005.pdf. Acesso em: 21.12.06, às 10h30min.
- GARRIDO, Elsa; PIMENTA, Selma; MOURA, Manoel O. de. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, J. (Org.). **Educação continuada**. Campinas: Papirus, 2000. p. 89-112.
- GIDDENS, Anthony; BECK, Ulrich; LASH, Scott. **Modernização reflexiva**. São Paulo. Editora da UNESP, 1997.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987a.
- _____. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987b.
- LASH, Scott. A reflexividade e seus duplos: estrutura, estética, comunidade. In: GIDDENS, Anthony; BECK, Ulrich; LASH, Scott. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo. Editora da UNESP. 1997. p. 135-206.
- LINHARES, Célia Frazão. Múltiplos sujeitos da educação: a produção de sujeitos e subjetividades de professores e alunos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2001, Rio de Janeiro. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 43-81.
- MACEDO, Roberto Sidnei. Educação do professor e processo político-implicacional. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL QUÉBEC-BAHIA, 1., 2005, Senhor do Bonfim. **Anais...** Salvador: EDUNEB, 2006. p. 95-112.
- McLAREN, Paul. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- MOREIRA, Antonio Flavio B. A formação dos professores e os alunos das camadas populares: subsídios pra debates. In: ALVES, Nilda.(Org). **Formação de professores: pensar e fazer**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 37-52.
- _____. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 dez 2006.

MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade: a identidade humana**. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da Silva (Orgs.). **Para navegar no século XXI**. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 19-34.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e pela incerteza humana**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2003.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1992. p.93-113.

_____. La cultura escolar en la sociedad posmoderna. **Cuadernos de Pedagogía**. Barcelona, nov. 1993.

_____. V Simpósio paulista de educação física: qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo. **Motriz: revista de educação física**, São Paulo, v. 3, n.1, p.29-43, jun. 1997.

RAMALHO, Betânia et al. **O magistério enquanto profissão: considerações teóricas e questões para pesquisa**. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 88, 1994. p. 47-54.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241-251, 1993.

ROSA, João Guimarães J. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SERPA, Felipe. **Rascunho digital: diálogos com Felipe Serpa**. Salvador: EDUFBA, 2004.

_____. Relato de experiências: refletindo sobre a comuniversidade. 2002. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/sem12pdf/sm12ss08_07.pdf. Acesso em 12.02.07, às 15h23 min.

_____. **Educação e tecnologias contemporâneas**. 2001. Disponível em: http://www.faced.ufba.br/~dept02/felipe/edc_tec_contemp.htm. Acesso em: 03.06.2003, às 23h10min.

_____. **Uma construção topológica da diferença como fundante**. 2001. Disponível em: http://www.faced.ufba.br/~dept02/repege/revista_repege/diferenca_fundante.htm. Acesso em: 23.6.2003, às 12h30min.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUSA SANTOS, Boaventura de Sousa. As tensões da modernidade. Fórum Social Mundial: biblioteca das alternativas, 2001. Disponível em: <http://www.forumsocialmundial.org.br>. Acesso em: 17.11.06 às 22h11min.

_____. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 26, n 1, p. 13-32, 2001.

SPINK, Mary Jane; MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary. Jane. (Org). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 41-61.

Recebido em 27.04.07

Aprovado em 30.11.07

JOSÉ FRANCISCO DA ROCHA POMBO: trajetória intelectual e a idéia de Universidade (1879-1892)

Névio de Campos *

RESUMO

Este artigo analisa a trajetória, os debates e a ação de Rocha Pombo em torno do ensino superior, à luz do contexto histórico paranaense, do estudo que está circunscrito no último quartel do século XIX, discutindo as suas interlocuções com as vertentes teóricas em geral, as suas idéias e intervenções culturais, bem como suas relações com o Estado e com os grupos políticos no cenário do Paraná desse período. Discorre sobre as contribuições desse intelectual paranaense ao processo de constituição e organização do ensino superior e enfatiza que o papel desse pensador foi criar instituições culturais no contexto paranaense, sem esquecer o contexto político-cultural do Brasil e da Europa como pano de fundo da criação do ensino superior. Apóia-se em um conjunto de documentos escritos e organizados por esse intelectual, os quais nos possibilitaram afirmar que essa personalidade visava estabelecer instituições de ensino superior e mobilizar as principais personagens dos espaços culturais e políticos curitibanos para se colocarem a serviço do projeto universitário no Estado do Paraná.

Palavras-chave: Intelectual – Universidade – Formação humana

ABSTRACT

JOSÉ FRANCISCO DA ROCHA POMBO: intellectual trajectory and the idea of university (1879-1892)

This paper analyzes the trajectory, debates and acts of Rocha Pombo around the theme of superior education illuminated by the historical context of Paraná, especially of the period that is circumscribed in the last quarter of the nineteenth century, discussing its interlocutions with theoretic sources in general, its ideas and cultural interventions, as well as its relations with the State and Politic Groups in the frame of the Paraná of this age. We discuss the contributions of this Paraná intellectual in the process of constitution and organization of superior education and emphasize that the role of this thinker was to create cultural institutions in the Paraná context. We consider the political and cultural context of Brazil and Europe as important elements in the creation of for education superior. We based our research on a set of documents written and organized by this intellectual, which allow us to affirm that this famous person aimed at establishing institutions of superior education and to mobilize the main personages of the cultural and political spaces of the city of Curitiba to put them at the service of the university project in the State of the Paraná.

Key-words: Intellectual – University – Human development

* Doutor em História da Educação. Professor Adjunto no Departamento de Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PR). Endereço para correspondência: Praça Santos Andrade, 01, Centro – 84010-790 Ponta Grossa/PR. E-mail: nmestrado@ig.com.br

1. Introdução

Este artigo visa analisar as ações de Rocha Pombo¹ no processo de constituição do ensino superior no Paraná. O conceito de intelectual, em Gramsci, mostra-se competente para a nossa análise à medida que privilegiamos as funções desse intelectual, suas iniciativas no campo político, na direção de projetos educacionais, e menos a sua formação e a sua obra literária. Segundo o filósofo italiano, “o modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como *construtor, organizador, ‘persuasor permanente’*” (GRAMSCI, 2001, p. 53 – grifo nosso).

A experiência formativa é mediada pela intervenção daqueles que assumem as funções de organizadores dos projetos culturais. Essa função mediadora é incumbência dos intelectuais que, para Gramsci, são aqueles que participam das práticas sociais, sintetizam, sistematizam as idéias de um grupo social e propõem projetos de ação. Esse conceito estimula um outro olhar para a própria sociedade, para os homens e suas produções. É com base nesse conceito que pretendemos analisar as intervenções desse intelectual, que foi organizador da vida prática, fundando revistas e jornais e, particularmente, sintetizando e sistematizando o projeto de ensino superior no Paraná, enfim, liderando movimentos culturais que visavam intervir diretamente sobre o modo de vida e sobre os processos de formação das novas gerações. Nesse sentido, o papel desse intelectual paranaense foi de sintetizar, sistematizar as idéias dos grupos sociais, participar das atividades culturais e propor os projetos educativos, particularmente, o estabelecimento do ensino superior, bem como mobilizar os indivíduos a agirem em defesa da implantação de instituições universitárias em Curitiba.

Consideramos a iniciativa de Rocha Pombo, em 1892, a primeira experiência paranaense que objetivava estabelecer uma universidade, pois não localizamos, em momento anterior ou contemporâneo àquela proposição, outros debates em torno do ensino superior. Dessa forma, a ação de Rocha Pombo pode ser entendida como pioneira neste estado, embora o seu projeto não tenha sido implementado.

2. Trajetória política de Rocha Pombo: entre o jornalismo e a ação parlamentar

A trajetória de Rocha Pombo foi marcada pela incursão em diversos campos, como o exercício do magistério, a atuação na área do jornalismo, na esfera política, principalmente no legislativo, na literatura, na historiografia, enfim, numa série de instituições culturais e políticas do Paraná e do Brasil. Maria Tarcisa Silva Bega, em sua pesquisa intitulada *Sonho e invenção do Paraná: geração simbolista e a construção de identidade regional*, considerou:

Rocha Pombo é uma personagem da história paranaense e brasileira que pode ser abordada em diversas facetas: jornalista, político, historiador oficial da República Velha, deputado provincial pelo Partido Conservador e mais tarde deputado federal pelo Paraná, filólogo e professor. Foi um romancista com extensa produção e com uma das poucas obras de prosa de ficção simbolista – *No Hospício* – publicada em 1905, bem como com incursões no ideário socialista e reformador social. (BEGA, 2001, p. 157-158)

Rocha Pombo iniciou sua atuação com dezoito anos no magistério das primeiras letras ao substituir seu pai, que fora professor em Morretes. Além disso, sua família teve participação na vida política da cidade, pois seu pai teve rápida incursão na política local, pelo Partido Conservador,² chegando à suplência de vereador. Rocha Pombo afirmava que aprendeu muito cedo o gosto pelas questões da política, pois tinha acesso a diversos jornais locais, nacionais e estrangeiros. Não há dúvida de que ele tinha uma profunda relação com o jornalismo, haja vista que, em 1879, enviou para Serafim José Alves, editor da revista *A escola*, do Rio de Janeiro,

¹ Intelectual, político e historiador paranaense, que viveu entre 1859 e 1933, natural de Morretes, cidade litorânea do Estado do Paraná. É mais conhecido pela produção da obra **História do Brasil**. No entanto, neste artigo a delimitação temporal privilegia a trajetória de Rocha Pombo, no período que residia no Paraná. Já a sua atividade historiográfica foi marcante alguns anos mais tarde.

² Para entender a discussão acerca dos partidos políticos nos oitocentos, sugerimos o capítulo oito, intitulado *Os partidos políticos imperiais: composição e ideologia*, que faz parte da obra *A construção da ordem: a elite política imperial. Teatros de sombra: a política imperial* de José Murilo de Carvalho.

um artigo intitulado “Duas palavras sobre a instrução pública”, o qual fora publicado nesta e na revista *Del Plata*, de Buenos Aires. No mesmo ano, fundou com a colaboração de José Gonçalves de Moraes, o periódico *O povo*, primeiro jornal abolicionista de Morretes.

Rocha Pombo manteve boas relações com pessoas do meio político e da imprensa, sobretudo com aquelas ligadas ao Partido Conservador, dentre as quais destacamos o Barão do Serro Azul, responsável pela sua inserção no próprio partido, bem como no debate dos problemas específicos da política. Ele dizia que não se lembrava das razões que o levaram a escolher o Partido Conservador, mas ao mesmo tempo afirmava que seu amigo Barão do Serro Azul era um conservador adiantado, ou seja, mais parecia um republicano; salientava que foi por simpatia que adotou o partido, ou ainda, entrava em seu espírito que a República era o governo que mais se coadunava com o progresso e a liberdade; ele se dizia admirador das experiências republicanas da Suíça, dos Estados Unidos e da França. O referido amigo exerceu papel muito forte no gosto pela atividade política, muito mais pelo fato de o Barão do Serro Azul ser defensor da liberdade, mesmo sendo do Partido Conservador.

A sua ação política efetivou-se nos periódicos, pois afirmava: “continuei a publicar *O povo*, e sem desmentir o meu gosto pela política. Como republicano, pregava as minhas idéias com extrema franqueza e desprendimento” (POMBO, 1883, p. 14). A atuação de Rocha Pombo foi sempre a de produzir um jornalismo político de militância republicana e abolicionista, temas recorrentes em sua ação, como deputado provincial, juntamente com Ildefonso Pereira Correia (Barão do Serro Azul). As relações políticas estabelecidas por Rocha Pombo tiveram impacto para a não efetivação de seu projeto universitário, ou seja, o fato desse intelectual estabelecer sua trajetória política no Partido Conservador foi determinante para a inexpressiva contribuição do Estado ao projeto universitário, em 1892, momento em que os seus adversários políticos controlavam a esfera estatal paranaense.

No Paraná, no último quartel do século XIX, houve intensa discussão entre os intelectuais e dirigentes políticos sobre a modernização do estado e da capital. Para os grupos envolvidos, esse mo-

vimento consistia em um processo de mudança da arquitetura, da geografia da cidade, bem como de transformação dos modos de pensar, de sentir e de ser dos indivíduos. Na pesquisa intitulada *Cidade e sociedade: a gênese do urbanismo moderno em Curitiba (1889-1940)*, Valter Fernandes da Cunha Filho afirmou:

A partir da segunda metade do século XIX, alguns setores da sociedade passaram a demonstrar um gosto extraordinário por tudo o que fosse produto da racionalidade técnica. Daí o prestígio do qual o médico e o engenheiro começaram a gozar na época (...). Tal racionalidade, que possuía um caráter redentor, acabou por operar uma mudança na própria sensibilidade dessas pessoas. (CUNHA FILHO, 1998, p. 93)

Para eles, realizar a tão sonhada modernização implicava em investimento nos projetos formativos bem definidos, pois era fundamental preparar um grupo capaz de efetivar a modernização do Paraná. A ferrovia foi um dos símbolos de modernização, mas a sua realização implicava na existência de um corpo técnico especializado, conhecedor de novos saberes que, até então, estavam centrados em instituições distantes do Paraná. A ferrovia Curitiba-Paranaguá deixou a elite ervateira paranaense encantada pela modernização, pois facilitou a expansão de seus negócios. Esse grupo sentia necessidade de espaços específicos de instrução que formassem uma elite capaz de instituir, de modo acelerado e racional, a modernização da produção, dos meios de transporte, de comunicação, enfim, das diferentes instâncias da sociedade paranaense. No dizer de CUNHA FILHO (1998, p. 77), “decididamente foi entre o final do século XIX e início do XX que um grupo de intelectuais imbuídos da ideologia de modernização passou a interferir cada vez mais na esfera dos negócios públicos”. Tal grupo criava uma série de periódicos nos quais propagava suas idéias no sentido de consubstanciar o seu ideário. Esses intelectuais, “em geral eram poetas, escritores, jornalistas, advogados, médicos e engenheiros que, sendo paranaenses ou não, haviam freqüentado as universidades do Rio de Janeiro, São Paulo ou Salvador” (CUNHA FILHO, 1998, p. 77). A rigor, ao se promover o debate em torno do processo de modernização, discutia-se sobre civilização, progresso e ciência.

Maria Tarcisa Silva Bega fez uma interessante observação sobre os interesses da elite ervateira no projeto educativo, ao dizer:

Tendo suas atividades de industrialização/comercialização localizadas na cidade e inseridas numa cadeia produtiva dependente de insumos industrializados, os ervateiros tendem a defender o que entendem, genericamente, por modernização: maior formação profissional dos trabalhadores, meios de transportes eficientes, meios de comunicação que atinjam maior número de pessoas e que possam divulgar seus produtos. (BEGA, 2003, p. 486)

Por outro lado, “para os jovens jornalistas, significava dar um salto em termos culturais, uma vez que a cidade já dispunha de inúmeros aparatos como teatros, jornais, revistas, escolas de música e pintura, mas lhe faltava um estabelecimento de ensino superior” (BEGA, 2003, p. 486). Desse modo, a modernização do Paraná era pretensão do grupo ervateiro, embora existissem alguns que se contrapuseram às medidas de industrialização. Para tanto, a universidade representava o lugar ideal para preparar a elite dirigente a fim de implementar a modernização da capital e do estado. O lugar para formar o agente responsável pelo processo de modernização da cidade e do estado era a universidade, pois “era o engenheiro quem possuía o conhecimento sintético. Era a ponte entre o ‘filósofo’ e o ‘trabalhador mecânico’, entre o conhecimento ‘teórico’ e o ‘prático’. Ele passava a ser o detentor do complexo de conhecimentos que produziam a nova sociedade sob o modelo industrial” (CUNHA FILHO, 1998, p. 86).

Não cremos que o grupo ervateiro estava imbuído da vontade de industrializar o Paraná, rompendo com a produção do mate. Era preciso aliar as duas coisas, ou melhor, pôr a industrialização a serviço da produção ervateira. O grupo não abria mão de seus interesses econômicos ligados ao mate, pois a oligarquia do mate tinha posições diferenciadas sobre o processo de industrialização do Paraná.

Até a metade do século XIX, o grupo ligado ao latifúndio dos Campos Gerais controlava a maior parte do poder econômico e do poder de governo no Paraná. Havia o grupo ervateiro, porém com poder muito menor. Esse cenário começou a se modificar a partir da metade do mesmo século, caracterizado por um processo de desagregação dos negócios li-

gados ao gado e de crescimento substancial da industrialização do mate. Isso implicou, de acordo com Gilson Queluz (1998, p. 16), que “a população vinculada à produção do mate instalou-se nas cidades, passando a exigir do Estado uma série de melhoramentos urbanos”. No entanto, o grupo latifundiário continuava disputando espaço no cenário político paranaense, reagindo contra as mudanças que estavam se processando, principalmente àquelas favoráveis ao grupo ervateiro.

De acordo com BEGA (2001, p. 163-164):

A estrutura social de Curitiba era perpassada por várias tensões sociais: de um lado, no ambiente urbano, havia aquela estabelecida entre a elite tradicional e uma emergente camada de imigrantes. De outro, as contradições presentes no interior do grupo dominante, de origem luso-brasileira e que permeava os ambientes rurais e urbanos, dizia respeito às disputas entre os interesses de latifundiários, os criadores de gado e os ervateiros. Enquanto os primeiros fazem da terra a razão final de sua atividade econômica, a pecuária, os outros vêem-na apenas como uma das etapas de uma divisão social do trabalho, centrando suas reivindicações em facilidades para industrialização, comercialização da erva-mate.

A reação dos fazendeiros estava centrada no Partido Liberal, por meio do qual, no início dos anos de 1880, houve uma forte taxação sobre a indústria ervateira. O controle do poder estatal era disputado pelos dois partidos.³

³ Em termos genéricos, é possível afirmar que os fazendeiros, denominados de Senhores dos Campos Gerais por Magnus R. de M. Pereira, estavam associados aos latifúndios agropastoris, pecuária bovina e invernagem e comércio de mueres provenientes do Rio Grande do Sul; à exploração do trabalho escravo; à regulamentação dos mercados de abastecimento; ao incentivo à imigração européia; ao monopólio da representação política (pois os bacharéis – filhos de fazendeiros – ocupavam grande parte dos empregos públicos e dos cargos de representação política da província); às legislações locais que visavam fiscalizar a economia da erva-mate. Já a oligarquia do mate era representada por um pequeno grupo de comerciantes que, no início cuidava da exportação, mas, mais tarde, envolveu-se também na produção (beneficiamento do mate). Esse grupo promovia a defesa do reordenamento econômico da sociedade paranaense (trabalho livre, livre mercado). Apesar dessas diferenças, esses grupos defendiam valores cosmopolitas, ou seja, rejeitavam os costumes populares regionais. Neste sentido, postulavam a civilidade em contraposição à barbárie. É preciso reiterar que essas diferenças caracterizam uma representação generalizada desses grupos, o que não corresponde a todos os representantes desses segmentos. Para maiores detalhes, consultar a obra intitulada *Semeando iras rumo ao progresso*, de Magnus R. de M. Pereira.

Rocha Pombo, eleito pelo Partido Conservador, acreditava que a oligarquia ervateira, particularmente a figura do Barão do Serro Azul, representava uma forte aliada para o processo de constituição de mudanças necessárias na sociedade paranaense. Não é possível sustentar a tese de que Rocha Pombo abandonou seu ideário em função de ter sido eleito deputado. O Partido Liberal afirmava que Rocha Pombo havia deixado de ser defensor da liberdade e da República. Entretanto, dizia o legislador:

Devo assegurar a esse grupo [partido liberal] de que sou tão amigo da liberdade, tão bom soldado da liberdade como os que melhores possa contar este país (...). Aproveito o aparte do nobre deputado [Vicente Machado – um dos principais líderes do partido liberal] que me distingue, para dizer que é justamente pela República evolucionista que tenho o prazer de estar externando os meus pensamentos. (ANAIS DA ASSEMBLÉIA, 1886, p. 23)

Rocha Pombo visava, por meio do Estado, a modernização da sociedade paranaense/curitibana. O grupo ligado à erva-mate representava, naquele contexto, o setor mais indicado, segundo sua ótica, a corroborar com o ideário modernizador. A figura do Barão do Serro Azul foi bastante significativa para indicar a possibilidade de implementar o projeto capaz de efetivar a modernização do Paraná. O Barão do Serro Azul atuou na condição de empresário ervateiro, político representante de seu grupo e destas esferas, propôs diversas reformas que considerava fundamentais para o progresso do estado. No entendimento de BEGA (2001, p. 163),

Rocha Pombo se alinhava à face mais arrojada do empresariado do mate, aquela que estava em contato com os mercados de Montevideu e Buenos Aires e dialogava com setores da burguesia local que estudavam na Europa e de lá traziam as experiências já cristalizadas do capitalismo industrial.

A grande dificuldade de Rocha Pombo era legitimar a inovação, ou seja, convencer os grupos políticos paranaenses, particularmente o ligado à erva-mate, de que a modernização econômica (industrialização), social (progressiva substituição do trabalho escravo pelo livre), político e cultural representava o avanço do Paraná e do país. As propostas do legislador Rocha Pombo foram recusadas

na sua maioria; o grupo fazendeiro impediu a aprovação das propostas de incentivo à indústria ervateira e ao processo de criação de novas indústrias; o próprio grupo ervateiro não assimilou o discurso de Rocha Pombo de defesa da diversificação da produção agrícola. Decorrente disso, os dois anos atuando como deputado implicaram em derrota da sua estratégia. As suas ações no parlamento não resultaram em intervenções diretas sobre a organização social, cultural e econômica do Paraná. Rocha Pombo, “longe de ser o idealista sem discernimento das ‘regras do jogo’, que lutava, sozinho, por projetos irrealizáveis, era um lutador, sim, mas que [não] cultivava as alianças necessárias para levar adiante os seus projetos” (BEGA, 2003, p. 487).

Rocha Pombo continuou afirmando o seu ideário de renovação cultural, mas não mais na atividade parlamentar e, sim, nos órgãos literários, ou seja, ele mudou a sua estratégia de ação nos anos de 1890. Se, em meados dos anos de 1880, acreditou que a ação parlamentar seria espaço propício para realização de seus projetos, na nova década, elegeu as associações livres e órgãos literários como meios fundamentais para intervenção intelectual, entre os quais destacamos a sua atuação, no período de 1895-1897, na Revista *O cenáculo*, momento em que escreveu o conto intitulado “Em torno da terra”, no qual fez uma apologia explícita da modernidade. Certamente, tratava-se de uma concepção muito peculiar, haja vista que seu projeto de modernidade perpassava pela técnica científica, mas, sobretudo, pelos saberes filosóficos, artísticos e pelos conhecimentos intuitivos. É possível indicar que, quanto ao pensamento de Rocha Pombo, se tratava de uma crítica moderna à modernidade, pois as suas idéias estavam inseridas no movimento que denunciou a racionalização exacerbada da modernidade.

3. Formação intelectual de Rocha Pombo e seus interlocutores teóricos

Rocha Pombo teve grande dificuldade para conhecer os grandes intelectuais de sua época, pois teve que lançar mão do autodidatismo para se inserir no debate teórico de seu tempo. Segundo

BEGA (2001, p. 166), “firma-se como jornalista – o seu ganha-pão – diferentemente dos outros [simbolistas paranaenses] que conjugam a escrita a outra atividade que lhes garanta a sobrevivência”.

Não obstante, Rocha Pombo soube conviver com tais impedimentos. Ele soube superar as adversidades de sua história particular. O esforço intelectual de Rocha Pombo foi feito fora dos meios acadêmicos, tendo recebido formação formal apenas no ensino primário, em sua cidade natal. Segundo Bega (2001, p. 158), “o traço marcante em sua carreira é o autodidatismo, uma vez que só concluirá o curso de direito aos 55 anos de idade, após vinte anos de residência no Rio de Janeiro”.⁴ No entanto, isso não o impediu de ler os autores filiados à Filosofia e à Ciência. De acordo com a autora:

...de escritor autodidata converte-se em filólogo, dominando idiomas como o inglês, francês e alemão. Isso lhe faculto o acesso ao pensamento de escritores como Kant, Nietzsche, Emerson, Carlyle, Lord Byron, Hypolite Taine e outros, que serão a base de sua formação intelectual e que possibilitarão sua conversão, ainda jovem, à carreira de escritor. Tais influências se manifestam em suas obras, especialmente em *A Supremacia do Ideal*, ensaio filosófico escrito em 1882. (BEGA, 2001, p. 160)

No período em que esteve em Curitiba, Rocha Pombo consolidou sua relação com os ervateiros, iniciada no litoral. Nesse período, que foi de 1880 a 1883, consolidou-se “como jornalista influente, estando presente nos principais acontecimentos vividos em Curitiba” (BEGA, 2001, p. 160-161). A partir de 1880, Rocha Pombo centrou seus esforços em estudos teóricos, embora continuasse a sua atividade jornalística. Ele foi, no decorrer daquele ano:

... tomando mais a sério o propósito de estudar. Quanto mais estudava, mais claramente compreendia o pouco que lucrava o meu espírito, à vista do que havia ainda a lucrar. **As ciências seduziram-me logo. As letras me pareciam nada ter de verdadeiramente útil.** Preferia ler M. Chevalier, Guizot, Bonnevial etc., a matar o tempo com romances e poesias. (POMBO, 1883, p. 18-19 – grifos nossos)

Ressaltamos que, no início dos anos de 1880, ele nutria grande desprezo pelas letras, pois o seu processo de formação começou com forte adesão

à filosofia científica. Entretanto, na obra *A supremacia do ideal: estudo sobre educação* (1883), expressão de seus estudos teóricos empreendidos a partir de 1880, já explicitava a sua crítica à ciência moderna. Na introdução, o autor afirmava que seguiu a orientação central do livro *A religião do belo*, pois queria “tornar mais claras as minhas idéias, mais firmes as minhas teorias; pensei em dar outro livro que obedecesse ao mesmo plano do primeiro, mas que fosse vazado num molde menos ideal, menos exclusivamente literário, mais filosófico, se me é permitido” (POMBO, 1883, p. 2). Naquela obra o autor organizou de modo mais sistemático, o seu projeto cultural, no qual a educação ocupou um papel fundamental no processo de mudança dos modos de pensar, de sentir e de agir dos indivíduos. Ele dizia:

Devia buscar nos livros – na história e na ciência – a consagração do que muita gente terá chamado o meu idealismo. Ampliei o mais que me foi possível o plano primitivo. E abalancei-me a levar bem longe as minhas idéias, como quem tivesse autoridade: dei-lhes, a meu ver, um certo ar de verdade filosófica, de acordo com o próprio positivismo. (POMBO, 1883, p. 3)

O autor aliou o jornalismo e o estudo teórico, pois o primeiro consistiu em um espaço de intervenção direta na esfera da cultura paranaense; o segundo implicou em debruçar-se no debate teórico empreendido na Filosofia e no pensamento científico.

Em 1881, afirmava o autor:

Já as minhas idéias se iam reformando. Pouco me lembrava da política, e as letras me iam seduzindo, se bem que o estudo sério continuasse a parecer-me uma necessidade. Era-me impossível disfarçar muita predileção por Darwin, por Comte, por Littré etc. Um desejo impaciente me atormentava de conhecer Spencer. Apanhei um dia a *Expressão das*

⁴ Conforme Meneses (1969), citado por Bega (2003, p. 488), Rocha Pombo lecionou na Escola Normal, no Rio de Janeiro e, após bacharelar-se, em 1912, passou a lecionar História Geral, na Universidade Popular, de cunho socialista, criada por Maurício Lacerda, também na capital da República, o que indica que teve uma escolarização tardia. Conforme Bega (2001, p. 160), “no Brasil da segunda metade do século XIX, a formação secundária ou superior era muito incipiente e o Paraná possuirá escolas secundárias públicas apenas a partir do último quartel do século. Com ingresso restrito, os cursos superiores estavam disponibilizados somente para as famílias de alta renda”.

emoções de Darwin; mas desanimei ao chegar ao segundo capítulo; não porque me faltasse a coragem de leitor, mas porque queria aprender com método o grande sábio: era-me indispensável primeiro a *Origem das espécies*, porque sempre suspirei. Buchner e o grande naturalista inglês tinham completado em meu espírito o que Comte começara. (POMBO, 1883, p. 27)

Rocha Pombo estabeleceu interlocução com os autores brasileiros que se dedicavam ao estudo da filosofia positiva, como, por exemplo, com Pereira Barreto. O pensamento de Rocha Pombo seguiu processo semelhante ao dos estudiosos brasileiros que estavam no Rio de Janeiro e em São Paulo, ou seja, ele seguiu a trajetória de parte da intelectualidade brasileira que, primeiramente, teve contato com a filosofia positiva de Comte e, posteriormente, com as idéias de Darwin, Spencer e outros. Essa intensa sensibilidade de Rocha Pombo em relação às idéias que circulavam no Brasil deveu-se ao fato de que “até 1879 o jornal, o livro e o parlamento fazem muito mais pelas concepções novas do que a escola” (BARROS, 1986, p. 332). Sob esse aspecto, é possível compreender Rocha Pombo, debatendo o que estava se discutindo na capital do Império. Ele afirmava que, para escrever os artigos publicados no início de 1881, na *Revista Paranaense*, cujos títulos eram “Questão negra” e “Filosofia para o povo”,⁵ empreendeu a leitura de Pereira Barreto, considerado o divulgador do positivismo no sul do Brasil.

No início dos anos de 1870, também os pensamentos de Darwin e outros encontraram espaço nos debates entre uma parte da intelectualidade brasileira. Em 1875, na Bahia, Domingos Guedes Cabral fez pesquisa sobre as funções do cérebro, fundamentada no darwinismo e no materialismo. Pereira Barreto, conforme Barros (1986, p. 146), “já na sua Filosofia Metafísica, refere-se ao darwinismo, embora sem conhecimento direto da obra de Darwin, e revela estar informado sobre a obra de alguns materialistas modernos”. No artigo “Filosofia para o povo”, Rocha Pombo dialogava com algumas noções do darwinismo, das idéias de Buchner e da classificação das ciências de Comte,⁶ o que evidencia que ele teve contato com os teóricos da filosofia positiva e da ciência moderna por meio da obra de Pereira Barreto.

As leituras feitas por Rocha Pombo dos teóricos da filosofia positiva e da ciência moderna resultaram, por um determinado período, em uma profunda adesão ao projeto científico moderno. Naquele momento, o intelectual paranaense estava convencido de que o materialismo científico constituía o modelo explicativo mais completo. No seu dizer:

Não me restava a menor dúvida: o filósofo alemão estava com a verdade.⁷ Darwin me apresentara o homem, não como um conjunto permanente de formas plásticas determinadas, mas como um dos múltiplos moldes da vida animal, sujeito completamente à influência dos meios e ao atrito do tempo. (POMBO, 1883, p. 30)

Cabe ressaltar que o contato de Rocha Pombo com a obra *Deus na natureza*, de Camille Flammarion,⁸ representou a ruptura parcial com o projeto da ciência moderna. Ele teve acesso a essa obra por meio de Monteiro Tourinho, com o qual teve amizade desde sua chegada em Curitiba. Na *Revista Paranaense*, entre os quais estava Monteiro Tourinho, teve contato com as letras, pois aquele periódico, de publicação quinzenal, versava sobre produções poéticas, estudos sobre ciências políticas e sociais, crítica e história literária, literatura científica, geografia, história, etnografia, ciências morais, filosofia, agricultura, enfim, seu programa era muito amplo. Pode-se dizer que o contato com outras expressões intelectuais representou mudan-

⁵ Nós localizamos apenas o artigo intitulado “Questão negra”, não encontrando “Filosofia para o povo”, o que nos impede de discutir alguns elementos do darwinismo, das idéias de Buchner, bem como de Comte em seu artigo. No entanto, Rocha Pombo afirmava que neste último artigo já ensaiava diálogos introdutórios com as idéias desses autores.

⁶ Na obra *A supremacia do ideal*, Rocha Pombo afirmava que no artigo “Filosofia para o povo” apresentou algumas idéias de Darwin, Buchner e Comte.

⁷ Buchner afirmava que o homem era uma espécie de máquina. Essa tese teve forte impacto sobre o pensamento de Rocha Pombo. Mais tarde, ao aderir ao pensamento romântico, questionava aquela afirmação.

⁸ Camille Flammarion teve incursão pelo campo da Física, particularmente pela Astronomia. No entanto, é mais conhecido pelas obras escritas no âmbito da religiosidade. O seu centro de análise foi a teoria espírita. Ele viveu entre os séculos XIX e XX na França, tendo sido grande amigo de Allan Kardec. Em síntese, suas obras, de um modo geral, falam sobre o postulado espírita da pluralidade dos mundos habitados. As principais obras são: *Os mundos imaginários e os mundos reais*; *As maravilhas celestes*; *Deus na natureza*; *Contemplações científicas*; *Narrações do infinito*; *Sonhos estelares*; *A morte e seus mistérios*.

ças no pensamento de Rocha Pombo, o que contribuiu sobremaneira no processo de organização da concepção de universidade proposta nos anos de 1890.

Em sua afirmação:

Fiz em meu espírito uma verdadeira transformação! Desde essa época [1881], adquirei a virtude de ter sonhos, de ver o lado poético da criação, de sentir as emoções do belo e do sublime – de soltar a minha alma, renovada e lépida, aos turbilhões do infinito. Flamarion não derreçara, a meus olhos, as afirmações do materialismo; mas dera-me um novo mundo, um mundo mais vasto, mais delicioso e brilhante a minha alma; dirigira o meu espírito para o ideal, que nunca a ciência positiva vencerá. (POMBO, 1883, p. 32)

Ele explicitou a sua crítica ao projeto da ciência moderna, embora não tenha recusado a contribuição do saber científico. Ele rompeu com a visão reducionista do conhecimento científico, pois considerava que o ser humano era mais do que afirmava a ciência. Ele dizia que abraçou “apaixonadamente as letras, sem deixar arrefecer o amor da ciência. Um artigo que escrevi, sob o título – *A nossa literatura* –, para o periódico *Província do Paraná*, marca a transição” (POMBO, 1883, p. 33). A partir de 1881, Rocha Pombo estava dialogando com o pensamento romântico, mas não era um intelectual avesso à Ciência, nem apóstolo da filosofia científica; não era um pensador alheio ao poder da poesia, da religião, do mito, enfim, da arte em geral, nem um seguidor exclusivista desses saberes.

Ao se aproximar do romantismo, ele preconizava unir saber e sonhos, o que não caracterizava contradição, pois, de acordo com Antônio Cândido (1981, p. 73), “o amor à ciência, o culto do ciclo histórico, a transcendência verbal, se enquadram perfeitamente nos aspectos messiânicos do Romantismo, na sua visão exaltada do progresso, no culto ao saber”.⁹

Vinculado ao movimento romântico, Rocha Pombo indicava na obra *A supremacia do ideal* o seu projeto educativo, no qual expressava o seu desencanto pela instrução e pela sociedade da época e lançava as bases para o seu ideal societário. O romantismo inseriu-se no cenário cultural brasileiro a partir dos anos de 1820, mas foi a partir dos

anos de 1860 que ganhou maior relevância. No Paraná, nos anos de 1870, surgiram alguns admiradores do romantismo, porém foi nos anos subsequentes que este movimento se constituiu, ou melhor, conforme afirmava Nestor Vitor dos Santos, em sua *Obra crítica*, de 1969, “com R. Pombo outros rapazes de seu tempo bruxuleavam, querendo fazer da recente e ainda tão acanhada Província mais um núcleo intelectual no Brasil” (SANTOS, 1969, p. 63). Ao se aproximar do Romantismo, Rocha Pombo se mostrava sem expectativa positiva em relação ao projeto de modernidade que estava em curso, o que o caracterizava como crítico ao projeto moderno de arte, pois, para ele:

Tudo é pequeno entre os modernos (queria dizer entre os homens do naturalismo ou do realismo) porque o espírito de seita literária é o escolhido onde naufragam os homens de talento. Quem quiser sentir e criar, com outra preocupação exclusiva da grande arte, será pigmeu. Os gigantes e enervantes dissensões com que se entretêm os mediócrs. (POMBO, 1892, p. 42)

Não obstante, acreditava na possibilidade de constituir a sociedade ideal, desde que a humanidade recorresse:

...aos sentimentos religiosos que favorecem e dulcificam a vida mística; à poesia, ao exercício das belas emoções, que podem trazer a alma n’uma espécie de contemplação sobrenatural das suas próprias belezas, do que ela tem de mais puro e elevado e de todos os encantos que ela descobre nas maravilhas da criação. (POMBO, 1883, p. 302)

A preocupação de Rocha Pombo era com a renovação cultural. No dizer do autor:

Que é a filosofia, que é a ciência sem a arte? Só compreende o grande talento, o verdadeiro gênio, na sua qualidade de artista. Não! Não se entregará a estudos que embotam as faculdades emocionais. Há de aborrecer para sempre tudo que não convergir para o grande templo da arte – centro de toda a

⁹ O Romantismo foi um movimento iniciado na Europa do fim do século XVIII e primeiro quartel do XIX. Ele se constituiu, segundo Benedito Nunes (1978, p. 52), a partir de “várias fontes, filosóficas, estéticas e religiosas próximas e reabriram-se veias mágicas, míticas e religiosas remotas”. Ele relativizava as bases da sociedade industrial moderna. Entretanto, não desconhecia o papel da Ciência e da filosofia racional. O que ele faz é ampliar as fontes de compreensão da vida humana.

vida espiritual. (POMBO, 1892, p. 69 – grifos nossos)

Essa passagem é fundamental para entender a relação de Rocha Pombo com o pensamento alemão, particularmente com Goethe e com Nietzsche.¹⁰ Ao mesmo tempo em que o autor tecia críticas à modernidade, vislumbrava a modernidade. Certamente tratavam-se de projetos de modernidade diferentes, pois Rocha Pombo “imaginava uma cidade, ou antes, uma nação moderna, dirigida por homens muito sábios e em cuja vida se imprimia toda a influência do espírito do século” (POMBO, 1892, p. 63). Ao postular o papel do sábio como dirigente da sociedade estava defendendo a superioridade do homem esclarecido. O sábio não seria o cientista, mas, sim, o artista, o grande artista, com capacidade de pensar a Ciência à luz da Arte, e a Arte sob o olhar da vida. Rocha Pombo frequentemente manifestava seu desencanto pela transformação propagada pela reforma das leis, embora propusesse reformas do estado no período em que foi legislador, mas não acreditava na possibilidade de constituir o seu ideário societário apenas pelas mudanças das leis. Era um intelectual encantado com a ação pedagógica, haja vista que o processo de constituição de seu projeto cultural estava vinculado ao projeto educativo. Não pregava a educação estritamente da elite, mas propunha a educação universal, ou seja, a educação do povo. A sua crítica se endereçava à precária ação pedagógica, bem como à inexpressiva taxa de atendimento no ensino das primeiras letras.

A direção da nação deveria ser tarefa de uma elite esclarecida, formada por sólida educação científica e artística. Entre a intelectualidade brasileira daquele contexto, predominava a idéia de que seria a alta cultura, particularmente a científica, capaz de enriquecer o país e conduzi-lo na direção da modernização. Neste aspecto, Rocha Pombo seguia as pegadas do pensamento de grande parcela dos intelectuais brasileiros. Por outro lado, postulava que o desenvolvimento cultural da humanidade deveria ser tarefa da Arte.

A noção de modernidade de sua época estava imbuída sobremaneira pelo domínio da ciência moderna. Para o autor, esse reducionismo representava o processo de decadência da vida, pois “no meio da depravação na ordem moral e do des-

lumbramento produzido pelos progressos da ciência e da indústria, a obra aclamada não será nunca a obra fina dos grandes artistas e sim as qualidades reles que fazem nomes ruidosos” (POMBO, 1892, p. 44). Por um lado, seguia as pegadas do Romantismo à medida que visava olhar para o passado histórico e tomar determinadas experiências como modelos para o presente. De outro, Rocha Pombo não teve a ingenuidade a ponto de querer restaurar o passado no tempo presente; ele sabia que não era possível recuperar o passado. Ademais, não localizava em nenhum tempo remoto da história a alta expressão da evolução da humanidade.

Os interlocutores de Rocha Pombo foram diversos.¹¹ Até o início dos anos de 1880, os representantes da ciência moderna tiveram profundo impacto no pensamento daquele intelectual; posteriormente, estava dialogando com o movimento romântico, o que caracterizou dois momentos de significativas mudanças no pensamento desse intelectual paranaense, pois, no início de 1880, ele desprezava as letras, entretanto, mais tarde, as letras foram consideradas as propulsoras da vida humana. Nos anos de 1890, Rocha Pombo compreendia a necessidade de compatibilizar as letras, a ciência e a filosofia no processo de formação do indivíduo.

4. Movimento pela criação da universidade: ações de Rocha Pombo e do Estado do Paraná

Rocha Pombo, no fim do oitocentos, propôs a criação de uma universidade na capital paranaense. Para o Paraná, aquela ação foi peculiar naquele período, pois as discussões sobre a criação de

¹⁰ Embora o pensamento de Nietzsche seja compreendido em três momentos, nos quais há rupturas e continuidades, as idéias de Rocha Pombo, presentes nas obras *A supremacia do ideal* e *Petruccello* se aproximam das duas primeiras fases do pensamento do filósofo alemão. Para aprofundar a compreensão dessa divisão, é possível consultar a obra *Nietzsche: das forças cósmicas aos valores humanos*, de Scarlett Marton.

¹¹ Na obra *A supremacia do ideal*, Rocha Pombo citava diversos autores com os quais demonstrava estabelecer algum tipo de diálogo, como, por exemplo, Littré, Comte, Spencer, Darwin, Pereira Barreto, Buffon, Cuvier, Condillac, Destutt-Tracy, Kant, Hegel, Renan, Turgot, Humboldt, Lamartine, Flamarion, Vitor Hugo e outros.

universidade ficaram centralizadas nos Estados em que estavam as faculdades de direito, de engenharia e de medicina.

A ação de Rocha Pombo em defesa da criação da universidade no Paraná não foi precedida de discussão teórica, ou melhor, ele não produziu obras em que a temática do ensino superior tenha sido diretamente objeto de debate. Não obstante, é possível identificar, em algumas obras, nas quais problematizou sobre educação, reflexões sobre o papel da universidade no processo de formação dos indivíduos. Essa ausência de produção teórica é possível de ser entendida à medida que compreendemos a trajetória de Rocha Pombo, homem fortemente vinculado à imprensa e ao debate político paranaense.

A Lei n.º 63, de 10 de dezembro de 1892, que concedeu, por cinquenta anos, a Rocha Pombo o direito para estabelecimento de uma universidade na capital do Paraná, determinava que o Estado comprometia-se a pagar ao concessionário uma taxa de juro de seis por cento ao ano sobre o capital efetivamente empregado, estabelecendo o máximo de mil contos de reis, a contar da data da inauguração dos cursos; previa, também, a isenção de todos os impostos devidos ao Estado pelo material destinado ao estabelecimento de ensino. A lei determinava, no artigo 4º: “a universidade compreenderá, pelo menos, os seguintes cursos: *Direito, Letras, Comércio, Agronomia, Agrimensura e Farmácia*. Além do curso geral, cujos programas ficarão sujeitos à aprovação do Congresso Legislativo” (LEIS DO PARANÁ, 1892, p. 262, grifo do autor). É interessante ressaltar que a universidade se constituía pelos cursos de letras e formação profissional, o que evidencia a concepção de um projeto diferenciado de ensino superior para aquele contexto histórico do Brasil e do Paraná, no qual existiam apenas as faculdades de formação técnico-profissional. Ademais, o artigo quinto estabelecia que, após a inauguração da universidade, seriam extintos o Ginásio Paranaense e a Escola Normal, pois ambos constituiriam uma das seções da instituição de ensino superior, caracterizando uma ação pioneira, pois a formação de professor ganhava o *status* de formação superior, o que, naquele momento, pouco se discutia nas principais cidades do Brasil.

Na história do Brasil monárquico, apenas foram estruturadas algumas escolas superiores de natureza prática e profissionalizante, iniciando em 1808 com cursos e academias destinados a formar profissionais para o Estado. Conforme Maria de Lourdes Fávero (2000, p. 20), “a obra de D. João VI, em matéria de ensino superior, decerto, foi marcada pelo caráter utilitário e pragmático (...) e ficou circunscrita ao Rio de Janeiro e à Bahia, deixando a descoberto a maior parte das Províncias”. Entretanto, em alguns momentos do período monárquico, foram propostos outros modelos de organização do ensino superior brasileiro, mas não foram consolidados.

No pensamento de Rocha Pombo, a formação universitária deveria ser a expressão da totalidade do conhecimento humano. Nesse sentido, a faculdade de letras, a faculdade de formação de professores e a faculdade técnica indicavam que esse intelectual paranaense postulava outro projeto para o Brasil, portanto, um projeto educativo pautado na formação integral da juventude brasileira. Assim, a universidade foi pensada como sinônimo de conhecimento universal, pois nela estava o ponto de partida, o fundamento e o elo que unia todos os saberes construídos pelo ser humano.

É possível indicar, por um lado, que a lei de 1892 consolidou a vontade de Rocha Pombo de criar uma universidade no Paraná; por outro, estabeleceu algumas situações adversas ao seu projeto, pois não previa nenhuma subvenção pública à universidade. Rocha Pombo, por sua vez, interpretava aquela lei como expressão das “paixões” partidárias dos políticos do Congresso Estadual. Para ele, a lei inviabilizava o projeto universitário, pois não previa investimento de dinheiro público para a fundação do estabelecimento em edifício próprio.

Mesmo não estando participando ativamente na esfera política, em 1892 solicitou ao Estado subvenção para seu projeto universitário. Esse episódio expressou a sua crença e, ao mesmo tempo, a sua decepção com o poder do Estado como ente mantenedor de instituições de ensino; crença, porque buscava no Estado o financiamento de seu projeto universitário; e desencanto, porque viu obstruído o seu projeto por falta de apoio dos grupos políticos do Paraná.

A ausência de financiamento do Estado foi decisiva para a capitulação do projeto de 1892. Nas anotações pessoais, afirmava Rocha Pombo, “...e isso [inaugurar a universidade] eu estava habilitado a fazer, visto como já tinha tudo organizado – estatutos, regulamentos, programas, etc. A subvenção que eu pedia era equivalente, quando muito, à despesa que o Estado fazia mantendo um Ginásio e uma Escola Normal.” (PILOTO, 1953, p. 24)¹²

Cabe ressaltar que a lei aprovada pelo Congresso Estadual e sancionada pelo governador expressava no art. 5.º, “logo que a Universidade seja inaugurada, ficarão extintos o Ginásio Paranaense e a Escola Normal, que constituirão uma das seções da mesma Universidade, com as regalias que competem e que vierem a este estabelecimento” (LEIS DO PARANÁ, 1892, p. 262).

Ora, se seriam extintos o Ginásio Paranaense e a Escola Normal, ou melhor, se seriam absorvidos pela universidade, que razão teriam os dirigentes políticos do Paraná para não conceder a subvenção pedida por Rocha Pombo? No entender de Rocha Pombo, “...de sorte que a questão cifrava-se em escolher entre uma Escola [universidade] com 4 ou 5 cursos integrais e superiores – de entrada, internato e externato do Ginásio, e Escola Normal, etc. – e o estabelecimento existente, incompleto, mal administrado e quase inútil, a julgar mesmo pela frequência que sempre teve.” (PILOTO, 1953, p. 24)

Na concepção deste intelectual, a razão para a não subvenção não foi financeira, haja vista que os gastos seriam os mesmos, entre manter as duas instituições existentes e a universidade. Nas anotações, afirmava Rocha Pombo, “os estadistas paranaenses não quiseram escolher. Há um deles que se morde de raiva quando ouve dizer que a minha idéia é boa. O coitado do botocudo!”¹³ (PILOTO, 1953, p. 24). A falta de apoio dos dirigentes políticos do Paraná ao projeto universitário expressava a complexidade do próprio Estado, ou seja, nessa esfera se instauravam fortes disputas entre a oligarquia do mate e os fazendeiros. A disputa que ocorria no palco do Estado nem sempre se deu por projetos culturais conflitantes, mas por artimanhas partidárias para a conquista do poder, disputas que buscavam, em última instância, a manutenção de interesses particulares. Rocha Pombo não teve

condições de estabelecer as alianças necessárias com a elite dirigente do Paraná para consolidar o seu projeto de ensino superior, pois, conforme Bega (2003, p. 487), “para Rocha Pombo, jovem de origem remediada, que inicia sua vida nas atividades educacionais, inserido plenamente nos interesses locais, o projeto da Universidade do Paraná passa a desempenhar o papel de uma cruzada pessoal”. À ação de Rocha Pombo era fundamental a participação do Estado, pois a universidade somente se efetivaria se representasse uma obra coletiva, porém, não houve uma intervenção conjunta em defesa de tal projeto.

Segundo Bega (2003, p. 487):

Ele assume tal bandeira [projeto universitário] sem uma cuidadosa avaliação de sua exequibilidade, considerando-a tão-somente uma luta no campo intelectual, a ser bancada pelos interesses urbanos, somatório dos interesses dos ervateiros, comerciantes e jornalistas. Rocha Pombo minimiza o jogo político presente na Assembléia Legislativa, na qual os fazendeiros de gado detêm o controle, representando o antigo Partido Liberal, agora sob a sigla União Republicana. Desconsidera as lutas que grassam no país tendo em vista a consolidação da jovem República. Ao levar a proposta de criação da Universidade do Paraná para o fórum político, agora sem o capital político e a legitimidade com os ideais do antigo Partido Conservador (no momento em minoria na Assembléia), esbarra em interesses políticos divergentes.

As relações entre Rocha Pombo e os grupos políticos paranaenses foram conturbadas, uma vez que ele teve dificuldade para conviver com os grupos políticos. No entendimento de Santos (1969, p. 62), a obra *Petruccello*, de 1892, “representava uma criação em que transparece flagrantemente a individualidade do romancista”. Dessa forma, é bastante elucidativa a descrição que o autor fazia de Petruccello: “nascera no seio da gente mais pobre de Pádua, num meio completamente avesso à índole do seu espírito, e tinha por força de experimentar os amargores do contraste em que se viu sua alma” (POMBO, 1892, p. 19). Em outra parte,

¹² As anotações pessoais foram publicadas por Valfrido Piloto, em 1953, na obra biográfica intitulada *Rocha Pombo*.

¹³ Segundo Bega (2001, p. 169), “o botocudo em questão era o apelido dado a Vicente Machado por seus adversários”.

ele afirmava que em sua trajetória teve muita dificuldade de conviver com seus pares, o que caracterizava os obstáculos encontrados no momento de efetivação do projeto universitário. Rocha POMBO (1892, p. 20) dizia sobre Petrucello:

... andou sempre isolado de quase todos, porque seu desejo foi sempre conviver com amigos mais leais e mais firmes do que os homens. Os livros, as obras dos gênios, que lhe falavam tão bem, com os quais sentia-se tão bem, pareciam-lhe preferíveis àquela sociedade, que tinha entranhas para lhe perguntar donde viera e com que direito procurava erigir-se.

Se Petrucello foi a expressão da individualidade de Rocha Pombo, essa passagem esclarece as dificuldades da sua trajetória no que tange à concretização de seus projetos, particularmente, o da universidade, ou melhor, explicita que ele não obteve êxito no processo de mobilização dos grupos dirigentes e intelectuais paranaenses a agirem em defesa da criação de uma universidade. Portanto, a recusa do Estado em subvencionar a universidade de Rocha Pombo foi a expressão da falta de articulação entre o seu ideário e as políticas públicas implementadas pelos dirigentes do Estado do Paraná, porque não bastava os projetos serem significativos, era preciso que fossem legitimados pelos dirigentes políticos.

5. Projeto educativo de Rocha Pombo: o papel da Universidade no processo de renovação cultural do Paraná

Discutimos, anteriormente, que o projeto universitário organizado por Rocha Pombo encontrou forte reação de grande parte das lideranças políticas do Estado do Paraná. Aquela reação foi oriunda dos conflitos entre os diferentes grupos dirigentes do último quartel do século XIX. Observamos, portanto, que as disputas entre os grupos tiveram impacto significativo para a não efetivação do projeto universitário. Neste momento, a nossa pretensão é analisar a natureza do projeto educativo postulado pelo intelectual paranaense, privilegiando a sua concepção de universidade.

A universidade cumpria um papel fundamental no projeto educativo proposto por Rocha Pombo,

pois seria responsável pela formação do sábio, capaz de dirigir a cidade, bem como de promover a elevação intelectual e moral dos outros homens. Ressaltamos que, para esse intelectual, os sábios não eram somente os que se dedicavam aos estudos científicos, mas, particularmente, aqueles que se ocupavam do debate das letras e da filosofia.

O contato estreito com as letras, a partir de 1881, consubstanciou o seu projeto de 1892. Ele não postulou uma universidade centrada apenas nas faculdades de formação técnica ou profissional, mas também nas faculdades de letras e de formação de professores. Naquele contexto, não era tão comum, no pensamento da intelectualidade brasileira, um projeto universitário que contemplasse tais faculdades. Conforme Barros, o debate sobre a necessidade de criar a faculdade de filosofia e letras foi muito esparso e não encontrou eco entre grande parcela das autoridades políticas e intelectuais brasileiras antes dos anos de 1930. O que ocorreu, no último quartel do século XIX, com a reforma da Escola Central, transformada, em 1874, em Escola Politécnica, foi a inclusão da preocupação de elevar os conhecimentos científicos nos cursos de Ciências, Física e Matemática. Entretanto, “nada se fazia no domínio da filosofia e das letras, em que pesem as múltiplas manifestações da opinião esclarecida do país no sentido de se criarem seja faculdades de filosofia, seja faculdades de letras” (BARROS, 1986, p. 226). A defesa da filosofia e das letras foi feita em alguns momentos; no entanto, parecia um debate inócuo para a maior parte da intelectualidade brasileira.

Ainda conforme Barros, “restavam-nos as faculdades de medicina, engenharia e direito, para formar profissionais. E, paradoxalmente, nessas escolas, além de pouco se aprender da ciência pura, o que menos realmente se aprendia era a profissão escolhida” (p. 227). As experiências de ensino superior no Brasil privilegiavam as faculdades de formação profissional. Dessa forma, o conhecimento especulativo (letras, ciências e filosofia) não fazia sentido em uma época em que se postulavam apenas os saberes úteis ao progresso material.

O projeto universitário de Rocha Pombo se colocava ao lado daqueles projetos malogrados. Esse intelectual paranaense organizou o programa para as faculdades de ciências e letras. A proposta de

1892 incorporava a Escola Normal e o Ginásio Paranaense, portanto, a preocupação com a formação de professores estava presente, ou seja, ele estava convencido de que a universidade deveria promover o avanço da cultura e preparar homens hábeis para a sua transmissão.

No século XIX e nas primeiras décadas do século XX, a intencionalidade pedagógica não alimentava o espírito dos membros das instituições de ensino superior, ou seja, a formação de professores não estava contemplada na estrutura do ensino superior brasileiro. Ademais, as letras, a filosofia e a pesquisa científica não foram contempladas nas experiências universitárias do Brasil até o início dos anos de 1930.

No entanto, o projeto alemão foi defendido entre parte da intelectualidade brasileira, principalmente porque diversos professores universitários e alguns dirigentes políticos defendiam a proposição de reformar o ensino superior do Brasil. Segundo Barros (1986, p. 227-228):

Se se reserva ao ensino superior um papel fundamental no plano de renovação do país e se se reconhece que ele não está em condições de preencher tal papel, faz-se evidente que é preciso remodelá-lo. Mas, se há acordo quase unânime na apresentação dos defeitos e das medidas particulares destinadas a eliminá-los, há nítidas divergências quanto à idéia direta que deve presidir à reorganização do ensino.

A divergência devia-se, principalmente, ao problema do ensino livre e da universidade, pois, para alguns, esta última representava a supressão do primeiro, apesar de as propostas para implantação de uma universidade terem surgido ao longo do período imperial. Em 1842 foi elaborado um projeto pelo Conselho de Estado encarregado dos negócios que expressava o modelo de Coimbra, ou seja, previa a criação na capital do país dos cursos de Teologia, Direito, Matemática, Filosofia e Medicina, assim como um curso de Físico-matemáticas; entre o período de 1847 e 1870, não foi apresentado outro projeto de universidade para o Brasil, ocorrendo somente reformas nas faculdades de medicina e de direito, em 1854. Houve, também, forte associação entre universidade e falta de liberdade de ensino, ou melhor, conforme Barros (1986, p. 243), “a universidade, em certos casos,

faz-se sinônimo de centralização e de monopólio e, nos quadros dessa concepção, é entendida como uma instituição do passado, superada pelas necessidades e aspirações do presente”.

Esse entusiasmo pelo projeto alemão não encontrava adeptos entre os dirigentes brasileiros, sendo que, em 1870, o ministro do Império Paulino José Soares de Souza apresentava um projeto de universidade para a capital brasileira, constituída por quatro faculdades – Direito, Ciências Naturais e Matemática, Medicina e Teologia. Barros teceu críticas a esse projeto ao afirmar:

... nem se cuida de uma faculdade de letras, nem de uma faculdade de filosofia, fundamentais, as duas, separadas ou reunidas numa só estrutura, para a criação de uma elite intelectual, para o progresso da ciência e da cultura, para o desenvolvimento da pesquisa e do ensino, bem como para a instituição de um verdadeiro ensino secundário no país. (BARROS, 1986, p. 250)

Esse projeto sofreu oposição no Senado, na Câmara dos Deputados, assim como nas faculdades existentes no Brasil. No final dos anos de 1870, houve objeção à idéia de criação de uma universidade no país, pois grande parte dos intelectuais brasileiros estava convencida de que ela representava um entrave ao ensino livre; com isso, o projeto universitário ficou relegado a um plano secundário, salvo os esforços daqueles intelectuais entusiastas do germanismo pedagógico.

No século XIX, a universidade representava o lugar apropriado para formar a elite intelectual, aquela que deveria dirigir os rumos da nação, dos estados, das cidades, enfim, capacitada para promover a formação moral e intelectual de seu povo. No entanto, uma parcela dos intelectuais brasileiros dissociava universidade de ensino livre, o que dificultou a sua criação. A liberdade de cátedra, no entendimento dos defensores do projeto universitário prussiano, seria a condição necessária para a organização dos projetos societários. Rocha Pombo prescreve à universidade do Paraná, configurada nas faculdades de ciências e letras, o dever de formar uma intelectualidade capaz e comprometida com a modernização da cidade e do estado, bem como com o desenvolvimento intelectual e moral dos indivíduos.

O saber científico era importante no sistema de organização da universidade, mas a formação do cientista ou do pesquisador não deveria ser a sua única missão. Por isso a presença das letras e da filosofia foi marcante no projeto de Rocha Pombo, embora não tenha feito referência à existência do programa do curso ou da faculdade de filosofia. No entanto, ao percorrermos sua obra *Petruccello*, observamos que a filosofia ocupava papel fundamental no processo de formação dos indivíduos; nessa obra, muitas de suas idéias postuladas no início dos anos de 1880 foram reafirmadas, pois, como vemos, para ele:

Filosofia é todo o trabalho de indagação feito pelo espírito humano em busca da verdade; *ciência* é a consubstanciação das verdades que a filosofia apurou. Crê na filosofia, mas não crê na ciência dos homens. Comparando o que eles conseguiram saber com o que eles ignoram, isto é, os elementos da filosofia com o material científico, diz que o mais sábio dos homens não passa de um miserando mortal. Acha impróprio que se diga *filosofia positiva*, salvo se o termo *positivo* determina apenas um ponto de vista. Assim mesmo, a filosofia positiva nunca satisfará o espírito humano. (POMBO, 1892, p. 27 – grifo do autor)

Ao postular a presença das faculdades de letras e de formação de professores, Rocha Pombo se pôs ao lado dos defensores de um projeto considerado secundário por grande parte da intelectualidade brasileira. Entrementes, o projeto de Rocha Pombo não excluiu os cursos de caráter profissional, pois constavam em seu programa agrimensura, comércio, farmácia e direito.

Rocha Pombo havia organizado o programa dos cursos que seriam iniciados na universidade, pois, no dia 23 de maio de 1894, o Primeiro Secretário do Congresso Estadual, José Correa de Freitas, leu o requerimento enviado pelo Secretário dos Negócios do Interior e Justiça, Caetano Alberto Munhoz, “acompanhado do programa de ensino para os sete primeiros cursos com que pretende instalar, desde já, provisoriamente, a Universidade de que é concessionário, o cidadão José Francisco da Rocha Pombo” (ANAIS DO ESTADO, 1894, p. 9).¹⁴

Ele reservava ao sistema universitário a formação de professores, assim como formação nas áreas de letras e filosofia. Mas o que contribuiu

para que o intelectual paranaense pensasse nesse modelo de universidade? A íntima relação com as letras e com a filosofia indicava as razões que impediram Rocha Pombo de propor uma universidade comprometida exclusivamente com o utilitarismo do saber, ou melhor, a interlocução que estabeleceu com diferentes pensadores foi determinante no processo de elaboração de seu projeto.

O seu ideário de ensino superior pode ser aproximado da concepção humboldtiana de universidade, na qual se devia conjugar educação utilitária com formação desinteressada, embora não tenhamos localizado referências de Rocha Pombo ao projeto universitário alemão; porém, citava Humboldt, bem como Ernest Renan, autor francês admirador do projeto universitário alemão. A aproximação entre o seu projeto e a concepção humboldtiana de universidade se sustenta à medida que analisamos a sua trajetória intelectual e os cursos que seriam implantados. No entanto, não estamos afirmando que a concepção de universidade de Rocha Pombo expressava o projeto alemão, mas que se aproximava mais do projeto humboldtiano que do napoleônico.

No projeto napoleônico, as universidades foram substituídas pelas faculdades isoladas e escolas politécnicas. Essa ação foi justificada pelo caráter aristocrático das universidades. Mesmo com a reforma, as faculdades de letras e de ciências permaneceram, embora passassem a exercer um papel secundário. Ao contrário, as faculdades de medicina e de direito se constituíram imediatamente e eram prestigiadas pelo novo governo francês. No Brasil, esse modelo foi expressivo, com um agravante: a absoluta ausência das faculdades de letras, ciências e filosofia.

O pensamento alemão constituiu outro projeto universitário. Inúmeros filósofos discutiram sobre a questão da universidade alemã. Emanuel Kant, Fichte, Schelling, Schleiermacher, em diferentes momentos, debruçaram-se no debate teórico a fim de precisar a idéia de universidade necessária à Prússia. Segundo ROSSATO (1998, p. 137), “os

¹⁴ Não foi possível localizar o referido programa, o que impediu de analisarmos os pormenores do projeto universitário de Rocha Pombo. Mesmo assim, esta pesquisa cumpre o seu papel – discutir o modelo de universidade pensado por Rocha Pombo, o que foi possível realizar sem esse documento.

filósofos alemães, mais que ninguém no mundo, pensaram e escreveram sobre a idéia de universidade, e, em nenhuma parte, ela se encarnou mais que na Alemanha”. A implantação do modelo alemão, cuja experiência tornou-se referência para inúmeros países, deu-se com Guilherme Humboldt, diretor do Culto e da Instrução Pública do Ministério do Interior da Prússia.

De acordo com José Dias Sobrinho (2002, p. 11), “Humboldt entendeu claramente que a separação entre pesquisa útil e pesquisa pura seria fatal para a instituição universitária. Convicto de que o saber forma, confiou à universidade a prerrogativa do conhecimento como busca da verdade, mas incluindo nisso a perspectiva prática.”

A Universidade de Berlim, criada em 1810, assumiu uma nova dimensão. Conforme Rossato (1998, p. 85), Humboldt afirmava que “o Estado não deve considerar suas universidades nem como liceus nem como escolas técnicas”, ou seja, não deveria ser nem apenas especulativa, nem somente utilitária ou técnica.

A relação entre o modelo alemão e o projeto de Rocha Pombo pode ser estabelecida a partir daqueles dois elementos indicados por Dias Sobrinho, a indissociabilidade entre o conhecimento utilitário e o saber desinteressado. Nesse aspecto, o intelectual paranaense Rocha Pombo aproximou-se do modelo germânico, porém, esse modelo teve uma série de outros elementos não identificados na obra de Rocha Pombo, como, por exemplo, a liberdade de ensinar e de pesquisar. No projeto alemão, “A universidade é uma comunidade de pesquisadores que gozam de liberdade acadêmica, rejeitando, portanto, o controle ou a cooptação; os professores gozam de liberdade de expressão, sem censura política no exercício do ensino. A universidade tem autonomias pedagógica, administrativa e financeira. (ROSSATO, 1998, p. 139)

A faculdade de filosofia representava o centro da universidade alemã, pois nesta os estudantes deveriam ser formados; ela exercia o papel organizador das faculdades de medicina, de direito e de teologia, pois a formação do universitário deveria ter em sua base o ensino filosófico, ou melhor, no pensamento humboldtiano, os acadêmicos devem ser, primeiramente, estudantes de filosofia.

No projeto universitário de Rocha Pombo não houve indicação da criação da faculdade de filosofia. No entanto, esse intelectual acreditava que a filosofia constituía o projeto da humanidade de busca da verdade, ou melhor, a filosofia se caracterizava pela procura da verdade, pois ele não associava a filosofia ao encontro da verdade; para ele, o filósofo não tem a verdade, mas está à procura, porém esta busca é permanente. Por outro lado, a ciência era a consubstanciação das verdades apuradas pela filosofia. Não obstante, as verdades científicas não foram consideradas perenes. Por isso, Rocha Pombo dizia que Petrucello acreditava na filosofia e não na ciência. Se considerarmos essa reflexão, é possível sustentar que a filosofia ocupava no seu projeto cultural a centralidade da formação humana. O projeto de Rocha Pombo expressava o ideário universalista à medida que contemplava as letras, as ciências, a formação técnico-profissional e a formação de professores no programa universitário.

6. Considerações finais

Ao longo deste artigo, discutimos o papel de Rocha Pombo no processo de organização do ensino superior no Paraná. Esse intelectual, o primeiro a propor a criação de uma universidade nesse estado, movia-se entre a ação parlamentar e a atuação jornalística, ou seja, dessas esferas objetivava defender seus projetos societários. Entretanto, a sua trajetória foi marcada por conflitos com as principais lideranças do Partido Liberal, mais tarde, União Republicana, o que foi determinante para o fracasso de sua proposição universitária. Até 1881, esse intelectual esteve vinculado às idéias das ciências modernas, particularmente aos pensamentos de Comte, Darwin e Haeckel; a partir de então, passou a dialogar com autores da filosofia e da literatura, como, por exemplo, Nietzsche e Goethe, culminando com a sua aproximação ao romantismo.

A sua proposta universitária expressava essa segunda fase, pois ele acentuava o papel das letras e da filosofia no processo de formação do sábio. A proposição de Rocha Pombo defendia que a universidade deveria estar preocupada com a educação do médico, do engenheiro, ou seja, do es-

pecialista, mas precisava estabelecer a formação humanista, bem como a formação de professores. Para tanto, ele propôs a criação dos cursos de direito, comércio, agronomia e outros da mesma natureza, e também os de letras e de formação de professores, pois a Escola Normal do Paraná seria transformada em uma das seções da universidade. Para Rocha Pombo, a formação universitária deveria ser a expressão da totalidade do conhecimento humano, ou seja, as faculdades de letras, de forma-

ção de professores e as faculdades técnico-profissionais sustentavam que esse intelectual postulava outro ideário societário para o Brasil, portanto, um projeto educativo pautado na formação integral dos acadêmicos. Ao postular a presença das faculdades de letras e de formação de professores, ele se colocou ao lado dos defensores de um projeto inco- mum entre a intelectualidade brasileira, pois as fa- culdades técnico-profissionais expressavam a experiência predominante na cultura do Brasil.

REFERÊNCIAS

- BARROS, R. S. M. de. **A ilustração brasileira e a idéia de universidade**. São Paulo: EDUSP, 1986.
- BEGA, M. T. S. No centro e na periferia: a obra histórica de Rocha Pombo. In: LOPES, M. A. (Org.). **Grandes nomes da história intelectual**. São Paulo: Contexto, 2003. p.481-493.
- _____. *Sonho e invenção do Paraná: geração simbolista e a construção de identidade regional*. 2001. **Tese** (Doutorado) – Departamento de Sociologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- CAMPOS, N. de. *Intelectuais paranaenses e as concepções de universidade (1892-1950)*. 2006. **Tese** (Doutorado em História da Educação)- Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.
- CÂNDIDO, A. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.
- CARVALHO, J. M. de. **A construção da ordem: a elite imperial: teatro de sombras: a política imperial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CHARLE, C.; VERGER, J. **História das universidades**. São Paulo: EDUNESP, 1996.
- CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- CUNHA FILHO, V. F. da. *Cidade e sociedade: a gênese do urbanismo moderno em Curitiba (1889-1940)*. **Dissertação** (Mestrado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.
- DIAS SOBRINHO, J. Prefácio. In: PAULA, M. de F. de. **A modernização da universidade e a transformação da intelligentzia universitária**. Florianópolis: Insular, 2002. p.9-16.
- FÁVERO, M. de L. de A. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. Rio de Janeiro: UFRJ/INEP, 2000. v. 1.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.
- MARTON, S. **Nietzsche: das teorias cósmicas aos valores humanos**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- NUNES, B. **O romantismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- PARANÁ. **Anais da Assembléia Provincial**, 6.^a Sessão Ordinária, 9 nov. 1886.
- PARANÁ. **Anais do Estado**, 1894.
- PARANÁ. **Leis**, 1892.
- PAULA, M. de F. de. **A modernização da universidade e a transformação da intelligentzia universitária**. Florianópolis: Insular, 2002.
- PEREIRA, M. R. de M. **Semeando iras rumo ao progresso**. Curitiba: UFPR, 1996.

PILOTO, Valfrido. **Rocha Pombo**. Curitiba: [S. n.], 1953.

POMBO, F. Rocha. **A supremacia do ideal**: estudo sobre educação. Castro: Tipografia Echo dos Campos, 1883.

_____. **Petrucello**. Curitiba: Imprensa Paranaense, 1892.

QUELUZ, G. L. **Rocha Pombo**: romantismo e utopia (1880-1905). Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1998.

REVISTA Paranaense. Curitiba, 1881.

ROSSATO, R. **Universidade**: nove séculos de história. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.

SANTOS, N. Rocha Pombo no Paraná. In: _____. **Obra crítica**. Rio de Janeiro: MEC/Fundação Casa de Rui Barbosa, 1969. v. 3, p. 58-72.

Recebido em 21.05.07
Aprovado em 20.12.07

ESTUDO
RESENHA



A FORMAÇÃO DOCENTE DAS PRIMEIRAS PROFESSORAS DOS GRUPOS ESCOLARES DE SERGIPE (1911-1930)

Crislane Barbosa de Azevedo *

RESUMO

Este estudo visa analisar aspectos voltados para o exercício profissional das professoras dos Grupos Escolares do Estado de Sergipe no início do século XX.¹ Observa o presente estudo questões relativas à formação docente, ao acesso às instituições escolares, ao contato com o novo método de ensino e às relações estabelecidas com o Estado e seus representantes. Para a boa marcha da nova cultura escolar que se pretendia adotar no ensino público primário de Sergipe, com base na chamada modernização pedagógica, que possuía como um dos princípios mais caros o uso do método intuitivo, as professoras vão, por isso, ser mais requisitadas e mais observadas, elas se tornarão agentes indispensáveis para a formação do cidadão republicano. Para tanto, deverão referenciar as mudanças na construção de uma nova profissional para a educação escolar, capaz de dominar, através da sua profissionalização, as necessidades da modernidade.

Palavras-chave: Grupo Escolar – Professor – República – Ensino primário

ABSTRACT

THE FORMATION OF THE PRIMARIES TEACHERS OF THE SCHOOLS GROUPS OF THE SERGIPE (1911-1930)

This study search analyze aspects about the experience of the teacher of the School Group of the Sergipe in the first decade of the 20 century. Analyze questions relatives the formation of the teachers, admission on educational institution, no contact with the method of the teaching new, and relations with the State and his agents. For the good process of the culture school new based no intuitive method, the teachers overtime more observed, they themselves turn agents indispensables for the formation of the republican citizen, need therefore of the one new teacher for to tend the necessities of the modernity.

Key-words: School Group – Teacher – Republic – Elementary school

* Licenciada e Bacharel em História pela Universidade Federal de Sergipe, Mestre em Educação pela Universidade do Estado da Bahia e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Endereço para correspondência: Rua Guilherme Lins de Queiroz, Quadra 15, n. 13, Capim Macio, Natal-RN, CEP: 59078-490. E-mail: crislaneazevedo@yahoo.com.br

¹ Este trabalho é parte integrante da Dissertação de Mestrado, defendida em 2006 na UNEB sob a orientação da Profa. Dra. Jaci M. F. de Menezes.

Os grupos escolares, no Brasil, remetem-nos ao final do século XIX, momento em que, no nosso país, o ensino primário estava organizado, principalmente, nas chamadas escolas isoladas, estabelecidas, de modo geral, na casa dos próprios professores que, por sua vez, não possuíam a devida formação pedagógica. O governo paulista, cuja organização escolar se tornará modelo para o país, resolve, nesse momento, implantar uma nova modalidade de ensino primário, a qual se difundia por vários países – o modelo da escola seriada – os grupos escolares. Estes consistiam em espaços edificadas expressamente para o serviço escolar, inaugurando uma nova cultura escolar ao distanciar os assuntos educacionais dos lares dos alunos e do professor. Em Sergipe, a implantação dos grupos escolares ocorreu em 1911, por meio de uma Reforma da Instrução Pública no governo de Rodrigues Dória (1908-1911). Até o final da Primeira República, contava o estado com quatorze escolas graduadas.

Ao ser fruto da busca por mudanças no sistema de ensino primário e público nos estados brasileiros, os grupos escolares necessitaram de um novo profissional, com domínio dos novos métodos de ensino e adaptado a toda uma reorganização da escola que o Estado queria implementar, baseada, dentre outras coisas, pela determinação da modalidade de ensino graduado, pela fragmentação do trabalho docente em termos de espaço e tempo (uma classe, vários horários) e pela inauguração de uma nova hierarquia de poderes dentro da instituição de ensino.

O olhar sobre os docentes dos Grupos Escolares de Sergipe faz-se, neste estudo, de modo a dar possibilidades para uma melhor compreensão do funcionamento dos grupos e do papel desenvolvido por tais instituições no período inicial de suas implantações – 1911 a 1930. Este trabalho observa, portanto, questões relativas à formação dos professores, ao seu acesso às instituições escolares, direitos e deveres dos profissionais frente à sua profissão, ao contato com o novo método de ensino e às relações estabelecidas com o Estado e seus representantes.

Com o novo estatuto que a instrução primária vai adquirir na República, qual seja, o de grande contribuinte para a formação do cidadão, supõe-se

que aos profissionais ligados mais diretamente aos alunos fora dado um lugar de importância na nova estrutura escolar. Mas, quem eram os professores dos grupos escolares sergipanos? Onde e como se formavam? Como se davam as suas atividades em sala de aula? Quais eram os seus direitos e suas responsabilidades? Quais as relações que estabeleceram com o Estado, através de toda uma rede burocrática construída mediante regulamentos, programas, portarias, diretores, inspetores etc?. Respostas a essas e outras questões merecem ser apresentadas, uma vez que, como lembra NÓVOA (In: CATANI, 2000, p. 585):

... a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que desempenham na manutenção da ordem social. Os professores não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também criá-la. A grande operação histórica da escolarização jamais teria sido possível sem a conjugação de vários fatores de ordem econômica e social, mas é preciso não esquecer que os agentes desse empreendimento foram os professores.

1 - A admissão das professoras nos grupos escolares

Para fazer parte do corpo docente das escolas primárias públicas e graduadas, implantadas em Sergipe em 1911, o profissional deveria possuir o diploma de normalista. A Escola Normal em Sergipe também fora alvo da Reforma de 1911 (responsável pela implantação dos grupos no Estado) para atender aos novos objetivos escolares ditados pelo Estado republicano. A instituição, no entanto, já existia desde o século XIX. Porém o acesso às mulheres ocorre de forma oficial e efetiva apenas no século seguinte².

² Em 1870, conforme regulamentação da instrução pública, durante a administração do Presidente Francisco José Cardoso Júnior, no Colégio Atheneu, dois cursos eram oferecidos: o de Humanidades, com duração de quatro anos, e o curso normal, com duração de dois anos (NUNES, 1984, p. 114). Durante a administração do Presidente Passos de Miranda, mais especificamente em 1874, foi criada uma Escola Normal independente do Atheneu, direcionada apenas ao sexo masculino. Devido, certamente, aos poucos incentivos à carreira docente, a matrícula do referido curso manteve-se baixa: “a baixa remuneração do magistério primário não motivava esses jovens, além do favoritismo político que podia transformar qualquer pessoa em professor” (NUNES, 1984, p. 128). De acordo com Freitas

Mas quem eram as professoras formadas pela Escola Normal entre 1911 e 1930? A Escola Normal que nascera para atender ao sexo masculino, diante da falta de público para suas aulas, terminaria aberta às mulheres órfãs e de honestidade reconhecida, segundo Freitas (2003, p. 37), que afirma ainda que “estas primeiras professoras perdem este espaço para as ‘moças de classe média’”, que se dirigiam à instituição por diversos motivos, tais como: “boa reputação da instituição, tendo em vista seus professores catedráticos; aos conselhos familiares; ao desejo acalentado na infância em ser professor, entre outros” (FREITAS, 2003, p. 38 e 41).

Sergipe da década de 1920 possuía um relativo desenvolvimento econômico voltado para o comércio e a indústria têxtil. Porém, em nível de profissão para as mulheres, o magistério mostrava-se ainda como o campo mais indicado para as de classe média, porque, além de ser um campo socialmente reconhecido, possibilitava, também, o rápido ingresso na atividade profissional. Além disso, ser “normalista” ou egressa da instituição formadora dispensava a suas alunas ou ex-alunas um distintivo em relação às demais jovens sergipanas de mesma idade.

Para ingresso na Escola Normal, além da idade exigida que deveria ser de 14 a 16 anos, a jovem submetia-se a um exame de admissão. O rigor existente em tal exame, responsável pelo caráter de alta seletividade do processo, foi ressaltado pelas ex-normalistas entrevistadas por Freitas (2003, p. 62), como sendo uma das garantias do alto nível educacional existente no processo de formação.

O Curso Normal, a partir da Reforma de 1911, possuía duração de quatro anos e compreendia as seguintes disciplinas:

Português, Aritmética e elementos de Álgebra e Geometria, Geografia Geral e História especialmente do

(2003, p. 30-31), “a Escola Normal masculina foi extinta indistintamente pela Resolução nº 1.326, de 17/5/1888, do Presidente Olímpio Campos dos Santos Vital, ao determinar que seriam suspensas as aulas que não tivessem a frequência de pelo menos 10 alunos. Em 1883, ninguém havia se matriculado e em 1886, os alunos desistiram do curso”. Freitas mostra ainda que: “em Sergipe, só em 1877 é criada pelo então Presidente João Pereira de Araújo Pinto a Escola Normal para moças, que iniciou seu funcionamento no Asilo Nossa Senhora da Pureza, em Aracaju. Aí sediado, o curso normal, além de poder oferecer uma profissão às jovens órfãs que não se casavam, oportunizava a ampliação de estudos para jovens não internas”.

Brasil, Pedagogia, Pedologia e noções de Higiene Escolar, noções de Física, Química e História Natural, com aplicações à Agricultura e Zootecnia. Complementava o currículo o ensino de Trabalhos Manuais, Ginástica, Música e Caligrafia (NUNES, 1984, p. 218).

Em 1925, o curso sofreu uma alteração (Decreto de 04/05/1925) passando à duração de cinco anos, compreendendo as seguintes disciplinas: “Português, Aritmética, Álgebra e Geometria, Agricultura, Desenho, Geografia Geral, Cosmografia e Corografia do Brasil e de Sergipe, Francês, Inglês, Educação Moral e Cívica, Trabalhos Manuais e Economia Doméstica.” (NUNES, 1984, p. 249).

O currículo de 1911 apresentava apenas três disciplinas referentes ao trabalho docente junto às crianças – Pedagogia, Pedologia e Noções de Higiene. E a prática pedagógica? Os estágios, onde estavam? O currículo de 1925, além de também não apresentar respostas a essas questões, extingue aquelas três disciplinas voltadas especificamente ao exercício do magistério. De acordo com ex-normalistas entrevistadas pela pesquisadora Freitas (2003, p. 94):

... nas décadas de 20 e 30, a falta de recursos pedagógicos, a necessidade de decorar os conceitos e a falta de compreensão de alguns conteúdos, dificultavam o processo de aprendizagem. A avaliação aparece sempre como um processo rigoroso, viabilizado através de múltiplas provas e exames. O medo explicitado das notas baixas permite visualizar que estas eram usadas de forma classificatória e muitas vezes punitiva.

Em síntese, no curso de formação para o corpo docente, o ensino, durante o período de implantação dos grupos escolares (1911-30), possuía ainda um forte caráter teórico e memorizador, conforme depoimentos de ex-normalistas e do próprio Presidente de Sergipe, Manuel Dantas (1927-1930), segundo o qual:

Um dos maiores vícios do ensino normal, entre nós, sempre foi este: *o desprezo do methodo activo* pelos processos que sobrecarregam a memória e enfraquecem a capacidade de raciocinar. Para combater essa tendencia viciosa, *recorreu-se ao extremo do methodo intuitivo, isto é, do mais constante contacto da intelligencia com a natureza, com as coisas, observando-as comparando-as, deduzindo*

dellas o conhecimento seguro. (SERGIPE. *Mensagem ...* 07/09/1928, 34 - grifos meus)

Em relação ao acesso das normalistas às cadeiras primárias, o Presidente Rodrigues Dória (SERGIPE. *Mensagem ...* 07/09/1910, 7-8), ressaltava a necessidade de concurso para o provimento dos cargos de professor, ao afirmar que o diploma de normalista não garantia a habilitação necessária, além da existência do problema do apadrinhamento político relativo às professoras pertencentes a camadas sociais mais privilegiadas.

De acordo com a reforma de 1911, o provimento de professores dar-se-ia não por meio de concurso, mas pelo aproveitamento dos docentes e efetivos das escolas absorvidas pelo grupo criado (art. 9). Concurso para provimento de cargo docente ocorria apenas para as cadeiras de 1ª classe (cadeiras isoladas de povoados). As cadeiras de 2ª classe (de vilas), 3ª classe (de cidades) e de 4ª classe (da capital) deveriam ser providas por acesso, na razão de metade por merecimento e metade por antiguidade (art. 16, 19 e 50). (SERGIPE. *Regulamento...* 1911)

Posteriormente, foi introduzido o concurso para os grupos da capital. Em fevereiro de 1919, registros relativos a concursos para provimento de cadeiras nos grupos foram encontrados, a exemplo da seleção feita para o Grupo E. Barão de Maroim e da realizada no Grupo E. General Siqueira. (Of. 28/02/1919 e Of. n. 635, 29/04/18). Porém, em 1926, Helvécio de Andrade (1926, 7), diretor da Instrução Pública, mostra a existência de problemas em relação aos concursos. Depois de afirmar que só com grande esforço se conseguira admitir o concurso para o provimento dos grupos escolares, diz: “supponho que não houve mais de dois concursos, o primeiro por mim presidido”.

2 – O cotidiano de sala de aula

Para a implantação da nova cultura escolar, pautada em uma modernidade pedagógica, a necessidade de docentes com uma melhor formação fez-se presente. No caso em estudo, o corpo docente dos grupos escolares era, como já foi visto, composto por normalistas diplomadas e todo o seu trabalho seria orientado e observado pela Direto-

ria da Instrução Pública do Estado. Havia, portanto, um conjunto de normas e práticas³ responsáveis por um controle exercido através da credencial profissional (diploma de normalista), concurso e determinações diversas ditadas pelo Estado.

Dessa maneira é que a Diretoria da Instrução pensou nos vários aspectos do cotidiano dos professores, a fim de que pudesse prestar as devidas orientações requeridas pelo Estado naquele momento. Um exemplo disso foram as suas determinações, em 1911, sobre questões disciplinares junto aos alunos.

De acordo com o regulamento da Instrução Pública de 1911, a disciplina escolar, mais do que manter a ordem na instituição tinha por fim desenvolver a idéia de justiça, a consciência do dever moral e o sentimento da dignidade humana. Com esse fito, proibiam-se terminantemente os castigos físicos, devendo a disciplina escolar ligar-se basicamente na afeição do professor para com seus alunos, com o intuito de que estes fossem dirigidos não pelo medo, mas pelo conselho e pela persuasão amistosa (art. 37 e 38). (SERGIPE. *Regulamento...* 1911, p. 10)

Durante as aulas, diariamente, o professor deveria realizar a chamada dos alunos, anotando o comparecimento e as faltas respectivas de cada um. Ao término do dia letivo, competia ao mestre fazer a soma da frequência e das faltas do dia, lançando os números que os representassem nas colunas respectivas do livro diário. Ao final de cada mês, feita a soma do número de alunos que figuraram na coluna das faltas e do comparecimento, deveria o professor apurar a frequência média diária durante o mês, dividindo a soma de toda a frequência pelos dias de trabalho, com aproximação até décimos. Ao concluir o cálculo, deveria lançá-lo em resumo no final da página respectiva. O termo médio apurado serviria de base às declarações de frequência das escolas, que aos professores incumbia fazer nos mapas de cada mês (art. 43 a 46). (SERGIPE. *Regulamento...* 1911, p. 11)

³ Tais normas e práticas são constituintes da cultura escolar, entendida aqui como um conjunto de *normas e práticas*, as quais, segundo Julia, “não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar a sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores”. Ver: Julia, 2001, p. 10-11.

Em uma pequena síntese, pode-se dizer que a nova forma de ensino, tida como moderna, vinha com o fim de suplantar, aos poucos, o sistema de ensino fragmentado de que são exemplos a escola doméstica e a isolada. O sistema escolar, com várias formas de funcionamento, comprometia o projeto republicano de construção de um povo brasileiro com características homogêneas, voltadas para o amor à pátria, ao trabalho, à ordem e ao civismo. A sociedade brasileira, construída a partir de diferentes referenciais civilizatórios, via fortalecer-se na República nascente um projeto de nação que se buscava moderna e civilizada, tendo como base normas e costumes de um único referencial civilizatório – o europeu – identificado à modernidade, em que concepções de tempo e espaço sofrem transformações e podem, por isso, alterar visões de mundo e posições sociais. Dessa maneira, o novo modelo de ensino – graduado – “determinando lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (LUZ, 2002, p. 237).

3 - A predominância das mulheres na profissão

Os grupos escolares tiveram um importante papel na construção de um novo olhar social sobre a mulher e sobre a profissão docente, pois seus quadros eram formados predominantemente por mulheres, as quais chegavam a ocupar inclusive os cargos de direção dos estabelecimentos de ensino. Essa presença feminina, segundo Souza (1998, 62):

... vinha ganhando força em toda parte no final do século XIX, tendo em vista a necessidade de conciliar o recrutamento de um grande número de profissionais para atender à difusão da educação popular mantendo-se salários pouco atrativos para os homens. Em compensação, viria a se constituir num dos primeiros campos profissionais “respeitáveis”, para os padrões da época, abertos à atividade feminina.

A predominância de professoras nas escolas primárias graduadas era uma conseqüência da

procura pelo curso Normal por parte das jovens sergipanas, que, a partir de 1901, já eram responsáveis pela ocupação de todo o corpo docente. Além disso, após a formação e o posterior ingresso no magistério, havia por parte do Estado uma simpatia pelas mulheres no exercício da docência. Em 1908, o Presidente do Estado, Guilherme de Souza Campos, ao se referir ao magistério público fala sobre a preferência pelo trabalho das mulheres como medida econômica:

Sem querer, como outros, preconizar os dotes que a mulher tem para ser mestra, acho justificável a preferência que se lhe dá: porque o Estado não dispõe de grandes recursos, e a educação das crianças por ella é um meio mais econômico, porquanto ella se contenta com exíguos vencimentos que não poderiam satisfazer um professor. (SERGIPE. *Mensagem...* 07/09/1908, 7)

O salário mais baixo para as mulheres pode estar relacionado à posição ocupada por elas na sociedade do período. A mulher não era vista como a chefe de uma família ou como pessoa independente. Além disso, o trabalho do magistério, até certo ponto, mostrava-se como uma extensão do trabalho doméstico. A renda da profissional poderia, dessa forma, ser complementada pela renda do pai ou do marido, o que, efetuado em longo prazo, traria largos prejuízos para o magistério, pois legitimava, com o passar dos anos, o crescente empobrecimento da categoria.

O fato de possuírem salários mais baixos não significava considerar inferior o trabalho da mulher diante da instrução primária. Seu trabalho possuía um reconhecimento, porém o papel atribuído à mulher, no contexto ora estudado, permitia a diferença salarial. Segundo o Presidente do Estado em 1908, as mulheres se contentavam com os vencimentos mais baixos e, de acordo com a documentação analisada, nenhuma crítica, reclamação ou reivindicação das professoras aparece quanto a essa problemática. Mas, talvez os vários pedidos de licença possam ter sido utilizados com esse fim, figurando como uma reação e, logo, ainda que de forma indireta e individual, uma tomada de posição reivindicadora de melhorias no trabalho. Assim, pode-se afirmar que a questão salarial, apesar de ser um fato negativo no início da trajetória profissi-

onal das docentes do ensino primário, não retira o mérito do processo de formação e ingresso das docentes nas instituições de ensino e, por isso, de valorização social e profissional da mulher sergipana no período.

Ser professora ou professor de um grupo escolar, conforme ressalta Souza (1998, p. 62), “tornava-se uma profissão especial que requeria uma dada formação, o que a distinguia de outras profissões e dotava-a de especificidades. Para algumas mulheres, indubitavelmente, significou uma nova maneira de ser no mundo e novas possibilidades de inserção social”. Mas, apesar de terem contribuído para a formação de uma identidade profissional para os docentes do ensino primário, os grupos escolares viveram seus anos iniciais com grandes percalços quanto à formação de seus quadros permanentes, problema encontrado quase em sua totalidade nos grupos localizados no interior do Estado. O crescimento das matrículas, por exemplo, requeria um número maior de professoras, o que nem sempre era possível.

Além do crescimento das matrículas, a existência de um grande número de solicitações de licença também contribuía para a falta freqüente de professores. Em abril de 1925, o Grupo Escolar Coelho e Campos (Capela) sofria com o problema:

Conforme vos communiquei em meu officio sob n.º 154, de 10 de Março, proximo findo, D. Hiralina Almeida, a quem convidei por vossa ordem, começou, n’esse dia, a substituir a professora do 3.º anno d’este Grupo escolar, sob minha direcção. D. Maria da Gloria Motta Cabral, que se acha licenciada para tratamento de saúde, (...) / No “Diario Official” vi que a professora D. Amelia de Aguiar Britto está tambem licenciada por 3 mezes: n’estas circunstancias, quem a deverá substituir? Provisoriamente reuni o 4.º. ao 3.º. anno; porem, a professora não póde, absolutamente, desempenhar-se bem, por ser uma tarefa pesadissima. / Espero, com urgencia, que a vossa sabia solução me orientará n’este caso. (Of. 158 de 24/04/25 do GECC)

A falta do professor na instituição de ensino pode ser vista como um dos maiores problemas que os grupos escolares enfrentaram, a ponto de comprometer toda a modernização pedagógica pretendida pelo Estado. A reunião de séries diferentes para o desenvolvimento das atividades escolares quebra-

va o sentido e a dinâmica e contribuía, de forma negativa, para os efeitos esperados da prática do ensino intuitivo⁴. Esta difícil situação permaneceu e cresceu, a ponto de prejudicar o funcionamento dos dias letivos.

A problemática da carência de professoras acarretava, obviamente, prejuízo ao bom funcionamento esperado pelo ensino, havendo distorções no cumprimento dos novos programas, horários, regulamentos e outras instruções para as professoras, problema que a diretoria do Grupo Escolar Coelho e Campos reconhecia e para o qual chamava a atenção, já em 1921, momento antes de o problema explodir em dimensões imensas, chegando a atrapalhar o cotidiano escolar. A direção do Grupo, ao se referir ao seu corpo docente, afirmava que, formado por apenas 1 catedrática e 3 auxiliares, era “insuficiente para as exigencias dos trabalhos escolares, máxime nos 1.º. e 2.º. annos que conta cada em 50 alumnos matriculados. É impossivel as Professoras cumprirem á risca o programma e o horario do ensino”. (Of. de 12/03/1921 do GECC).

As professoras são, portanto, elementos essenciais para a implementação da nova cultura escolar. Sem elas, a engrenagem seriada, símbolo da racionalidade científica voltada para o ensino primário, simplesmente não se movia. Porém, ao lon-

⁴ O método intuitivo apontava o trato com os sentidos como a via mais eficaz para se obter os melhores resultados em termos de aprendizagem, consistindo aqueles como instrumentos desta. Em decorrência disso, a existência de objetos durante as atividades escolares era imprescindível, ganhando importância a existência em abundância de variados recursos didáticos, a fim de obter um aprendizado produtivo e não apenas a transmissão de conhecimentos distantes dos discentes. As operações por meio dos sentidos (ver, pegar, ouvir, cheirar) exigiam, por sua vez, observação e experimentação, o que fazia com que a aprendizagem ocorresse de forma prática, concreta, para só a partir de então se caminhar para a abstração, em um processo no qual os alunos teriam a possibilidade de pensar e criar cientificamente e não apenas apropriar-se de conhecimentos já fabricados pelos homens de outros tempos e lugares. O método intuitivo ou método de “lições de coisas” começou a ser divulgado no Brasil, no final do século XIX, de várias formas, mas sua divulgação mais completa ocorreu através dos *Pareceres* de Rui Barbosa redigidos entre 1882 e 1883 para a *Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública* no município da Corte. Nesse documento foi exposto como sendo o único método capaz de pôr fim ao ensino verbalista e memorizador presente nas escolas de primeiras letras do Império. Para uma maior análise sobre o método no Brasil, ver: Vera T. Valdemarin. **O método intuitivo**: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. (In: SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 85-132).

go dos anos de 1925 e 1926, o diretor do Grupo Escolar Coelho e Campos reclamava à Diretoria da Instrução Pública sobre novos problemas relativos ao corpo docente, sem obter uma pronta solução por parte das autoridades competentes. Os problemas referiam-se, principalmente, às licenças de professoras, à falta de adjuntas para substituições e à conseqüente reunião de séries de ensino. (Ver: Of. 186 de abril/1926 e Of. 156, 28/03/925 do GECC)

Em momentos posteriores, outros grupos, também localizados no interior do Estado, reclamavam à Diretoria da Instrução sobre o problema da falta de professoras. O diretor do Grupo Escolar Sílvia Romero (Lagarto) reclamava em 1927, uma vez que inclusive ele, apesar das várias atribuições de diretor, encontrava-se em sala de aula devido à remoção de uma professora e à inexistência de substituta⁵.

A falta de professoras consistia em um problema constante nos grupos, mais precisamente nos localizados no interior do Estado. Isso evidentemente transforma-se em um grande empecilho para o bom encaminhamento do ensino. Para que os alunos não ficassem sem aulas, em determinados momentos, a diretoria da instituição via-se obrigada a lançar mão da reunião de turmas de anos de ensino diferentes. A resistência quanto à junção de turmas existia e tinha uma justificativa clara – o prejuízo do ensino intuitivo. Este ficava impossibilitado de ser executado devido à grande quantidade de alunos nas turmas, o que, sem dúvida, sobrecarregava a professora responsável.

Assim, a modernização pedagógica, caracterizada pelo método intuitivo e a escola graduada, sofria um duplo golpe. O trabalho com o novo método, pela elevada quantidade de alunos e sobrecarga da professora, tornava-se inviável e a graduação do ensino (cada ano uma série, cada série uma classe mais ou menos homogênea em termos de desenvolvimento dos alunos) era substituída em alguns momentos pela multisseriação do processo escolar, característica da instrução pública primária para cuja suplantação haviam sido criados os grupos escolares.

Onde estava a opinião das professoras diante de tal situação? Apesar da ausência da voz das docentes na maior parte da documentação produ-

zida no período e disponível para pesquisa hoje, é possível supor que as profissionais reagissem. As licenças, certamente, são exemplos dessa reação.

Em síntese, o corpo docente dos grupos era formado por mulheres diplomadas pela Escola Normal, instituição de renome que se apresentava como uma possibilidade para a formação de mulheres em termos de profissionalização e com a possibilidade de rápido ingresso no ofício. No entanto, o reduzido número de disciplinas voltadas à prática do magistério no curso de formação das normalistas e os baixos salários do cargo poderiam prejudicar suas atividades de docente e mesmo seu compromisso com a instrução.

Entretanto, as primeiras professoras dos Grupos Escolares de Sergipe, sem dúvida, gozavam de um lugar social especial em decorrência do reconhecimento profissional. Este se dava não só pelo fato de serem professoras diplomadas, mas também por poderem ocupar o cargo de direção dos grupos. As atribuições do posto eram inúmeras dentro e fora da sala de aula, mas as professoras também contavam com uma série de direitos, alguns dos quais muito requeridos por elas, como o recurso das licenças, que, de tanto solicitadas, acarretavam prejuízos para o ensino, devido ao fato de as docentes serem elementos importantes para a construção da nova cultura escolar.

Os professores públicos primários, de acordo com a Reforma de 1911, passaram a contar com uma nova regulamentação de seus direitos e deveres. Povoavam o campo dos direitos, as *remoções*, as *licenças*, a *vitaliciedade* e a *jubilção*. Os deveres eram muitos, seguidos por alguns descontos e penas aplicáveis quando do não cumprimento das devidas obrigações. (SERGIPE. *Regulamento...* 1911).

5 - O método de ensino e as relações com as autoridades do ensino e do Estado

Para a nova cultura escolar, as professoras vão ser mais requisitadas e mais observadas e “torna-

⁵ A professora Alzira Regis foi removida pelo presidente do Estado para o Grupo Escolar Vigário Barroso da cidade de São Cristóvão. Ver: Of. de 02/06/1927 do GESR para a Diretoria da Instrução Pública.

ram-se agentes potenciadores para a formação do cidadão republicano e, para tal, deveriam referenciar as mudanças na construção de um novo perfil de sujeito educador, capaz de identificar e materializar a modernidade, por meio da profissionalização” (VIEIRA; GONÇALVES NETO, 2003, p. 8). Variam as opiniões acerca do professorado sergipano no início do século XX. Em Mensagem à Assembléia Legislativa do Estado em 1914, o Presidente Pedro Freire de Carvalho, ao se referir às professoras do Grupo Escolar General Siqueira, afirmava que “... as professoras, que nelle preleccionam o fazem sciente e consciente de cumprirem, devidamente o seu officio, tal o cunho de serena gravidade que lhes dá a organização do ensino como está sendo feita” (SERGIPE. *Mensagem ...* 07/09/1914, 16). Em 1917, o Presidente General Valladão, com bastantes elogios referia-se às chamadas sacerdotisas da instrução. É dessa forma que, no discurso de inauguração da instituição, publicado no jornal *Estado de Sergipe*, de 10/07/1917, ele se dirige às professoras do Grupo Escolar Barão de Maroim:

E vós, dignas professoras e auxiliares, que ides guiar as alunas deste Grupo pela estrada luminosa da Instrução (...). Sede desvellados sacerdotisas deste Templo consagrado á Deusa Instrução, templo de luz que tem o seu portico voltado para o lado d’onde nos vêm os primeiros raios de Sol e da luz acariciadora do plenilúnio que se refrangem em palhetas de ouro e prata nas águas marulhosas do Cotinguiba⁶.

Os grupos eram as instituições preferidas pelas docentes do ensino primário. Eram estabelecimentos modelo, a novidade educacional para onde convergiam os olhares do Estado, configurando-se, logo, como sinal de prestígio para as profissionais que neles atuavam, prerrogativa que estas faziam o possível para alcançar.

Além disso, as normalistas diplomadas preferiam a capital ao interior do Estado. Tal fato é registrado pelo Presidente Manoel Dantas em 1927, quando afirma que estas “preferem sempre a capital, onde ficam nos grupos escolares por tempo superior ao estagio regulamentar, servindo de adjuntas” (SERGIPE. *Mensagem ...* 07/09/1927, 6). Esse problema encontrou solução no corte dos vencimentos das adjuntas e na restrição do tempo

de sua prática profissional para três meses. Segundo o presidente do Estado, “erradicado esse vicio, que tão graves consequencias trazia ao ensino primario, desenvolvendo o urbanismo, em prejuizo das populações do interior do Estado, já melhorou a situação do ensino primario rural” (SERGIPE. *Mensagem ...* 07/09/1928, 30).

Porém, problemas relacionados aos responsáveis diretos foram constantes. Graccho Cardoso afirma, em 1925, que, apesar das grandes medidas tomadas pelo Governo em prol da educação, como, por exemplo, a criação, em 1924, de seis grupos escolares no Estado:

... infelizmente, porem, a excellencia de taes medidas não collima á acção dos responsáveis directos pela efficiencia do ensino. Continúa a desídia a lavar entre elles, com a falta de assiduidade e applicação, de alguns, procurando outros interpretar o regulamento a seu talante, empregar methodos de ensino já condemnados, falsear os programmas e horários, que não executam, deixando de leccionar em certos dias, propositadamente, de cumplicidade com os alumnos, a quem, de certo, agradam estes feriados extraordinários. (SERGIPE. *Mensagem ...* 07/09/1925, 14)

Professores normalistas, formados nas Escolas Normais destinadas a modelar almas e corpos “normais”. Mas quem era o indivíduo normal? Marco A. Luz (2002, p. 241) esclarece a questão quando afirma que: “A mente e o corpo disciplinado capaz de responder ao mundo dos sinais, que determina o comportamento em cada instituição, constitui o indivíduo normal, o que está ajustado à norma. (...) O normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação estandardizada e a criação das escolas normais”.

À professora normal(ista) cabia guiar os alunos nos caminhos da instrução. Aparentemente simples, a função requerida no período pelo Estado republicano referia-se não apenas à escolarização, mas também à formação geral do indivíduo. Além do trabalho com várias disciplinas curriculares, as

⁶ Há ainda outras referências sobre as professoras dos grupos escolares como sacerdotisas da instrução, ver: A instrução em Sergipe - Grupo Escolar General Valladão. *Estado de Sergipe*. Aracaju, 03/09/1918, n. 5547, p. 2, e A instrução em Sergipe: Grupo Escolar General Valladão. *Correio de Aracaju*. Aracaju, 01/09/1918, n. 2408, p. 1.

professoras contavam com um ritmo de trabalho marcado pela rigidez de horários.

Dentro de um ritmo marcado pelo toque do relógio, a professora deveria, por meio de orientações gerais, inculir nos alunos exemplos de comportamentos desejáveis para o mundo urbano e industrial que se estruturava. Esses eram norteados por um processo disciplinador, dulcificador, normatizador de corpos e mentes. A função não era simples, uma vez que as professoras também passavam, no período, pelo processo normatizador, ou seja, ao mesmo tempo em que aprendiam, tinham que ensinar aos seus alunos as formas de saber e de comportamento necessárias, a partir de então, para a vida em sociedade. Naturalmente, diante dos obstáculos surgidos no processo, as reações das professoras fizeram-se presentes – o recurso, muito utilizado, das licenças, atesta isso.

É importante destacar o papel da Diretoria da Instrução Pública em relação às professoras. Além de sugestões de como trabalhar os conteúdos escolares, elas recebiam ainda outras recomendações, como a sugestão para uso adequado dos horários. É importante ver também como, em 1915, o Diretor da Instrução Pública, Helvécio de Andrade, se dirigia aos docentes:

1ª / Nos grupos ás Adjuntas e nas escolas aos Professores, cabe corrigir as formaturas de entrada e saída, assim como as attitudes durante as aulas, de modo a obterem silencio perfeito e compostura correcta. (...) 4ª / Nas formaturas os Professores estarão na frente das classes, emquanto as Adjuntas percorrerão as fileiras no cumprimento de seu dever. 5ª / Nas formaturas verificarão as Adjuntas o asseio das alumnas para o que não há mister tempo especial. (...) 9ª / Recommenda-se, finalmente a todos os Professores a observancia rigorosa dos passos do programma afim de que haja uniformidade no ensino. (*O Estado de Sergipe*. 07/09/1915, n. 4721, p. 1/2)

A exigência sobre a professora não era compensada com bons salários. Quando Presidente de Sergipe, Oliveira Valladão, chegou a reconhecer a deficiência salarial, ao afirmar: “De justiça é o augmento dos vencimentos dos professores primários, pois vim ainda enconral-os com os que lhes fixei há mais de vinte annos, pelo Decreto n. 161 de 17 de janeiro de 1896 ...”. (*SERGIPE. Mensagem ...* 07/09/1916, 10)

De acordo com o Regulamento da Instrução de 1911, os professores dos grupos escolares deveriam conservar a categoria da classe a que pertenciam e perceberiam a gratificação extraordinária de quantia igual à que percebiam para o aluguel da casa. Ainda assim, verificamos que o professor de 4ª classe, ou seja, da capital, por exemplo, recebia um salário (1:344\$000) inferior ao de um amanuense-arquivista (1:400\$000) e apenas um pouco maior ao de um porteiro-contínuo (1:120\$000).

Além disso, as condições de trabalho estavam longe do ideal. No final da década de vinte, o Presidente Manoel Dantas mostrava as carências. Ao lado do preparo profissional de professores e melhoria da inspeção escolar, apontava a necessidade de melhorias no mobiliário e na higiene dos prédios. (*SERGIPE. Mensagem ...* 07/09/1927, 5)

É importante destacar, por exemplo, o Grupo Manoel Luís, de Aracaju, que, após um ano de inauguração, já sofria com o problema de grandes gotteiras que não somente estragavam as paredes e as portas das salas de aula, mas também os quadros murais e as carteiras. Esse problema foi detectado no início do ano letivo de 1925 e até o mês de setembro não tinha sido solucionado, apesar das solicitações da diretoria do grupo. (Ofício n. 10, n. 16, 25, n. 44 - *Livro ... Grupo Escolar Manoel Luiz – 1924-1927*, p. 22, 23v, 25v e 30v)

Os grupos escolares, além de representarem a modernização pedagógica para o ensino primário, serviram de escola prática para as professoras sergipanas, visto que foram identificadas como professoras desses estabelecimentos de ensino em Sergipe 301 profissionais, das quais 45 lecionaram em mais de um grupo escolar. Os números são significativos quando se considera que Sergipe contou durante o período de 1911 a 1930 com 14 escolas graduadas⁷, das quais nove implantadas entre 1923 e 1925.

Dentro desses números, pode-se dizer ainda que 207 professoras passaram pela prática do magistério nos grupos da capital e 94 nos grupos do interior do Estado. Assim é que docentes solicitam à Diretoria da Instrução Pública um período de prática em tais instituições, como o fez a professora da cidade de Campos em março de 1919: “A infra

⁷ As escolas graduadas são os grupos escolares.

assignada, professora publica do ensino primário da 2ª. cadeira do sexo masculino da cidade de Campos, requer a V.Exa. ser admittida a praticar 30 dias no Grupo Escolar General Siqueira, a contar do dia 15 do corrente mez, na conformidade do regulamento em vigor, para o que // P.a. V.Exa. de deferimento” (Of. de 11/03/1919 da professora Rachel Cesar de Lima Amado). Os grupos educavam, assim, simultaneamente crianças e mestres, todos submetidos ao conjunto de normas e regulamentos, ao olhar fiscalizador das autoridades e ao controle, pela comunidade, das condutas.

Como foi visto, o corpo docente dos grupos escolares era formado por normalistas diplomadas, mas inicialmente as instituições de ensino foram providas com as docentes transferidas das extintas escolas isoladas. Posteriormente, o provimento deveria ser feito por meio de concurso público, processo para o qual a própria Diretoria da Instrução reconheceu (1926) a existência de problemas.

Uma vez admitidas, as professoras submetiam-se a exigências aparentemente insuportáveis para a maioria, daí o grande número de licenças solicitadas e deferidas por motivos relativos principalmente à saúde das mesmas. Os vários afastamentos das professoras concorriam para agravar a grande rotatividade do corpo docente, resultando em curtos períodos de atividade de professoras auxiliares nas escolas graduadas em decorrência das trocas e das substituições das mestras – problema para os grupos escolares que funcionavam com professoras sem a devida experiência profissional e para as demais cadeiras públicas, cujas professoras assumiam suas aulas sem a prática necessária nos grupos escolares, logo, sem o devido conhecimento sobre as inovações pedagógicas. Em consequência disso, programas, regulamentos, horários e outras determinações da Diretoria da Instrução ficavam comprometidos. O problema das trocas e substituições desembocava na falta de professoras permanentes em algumas escolas graduadas, estas, concentradas principalmente no interior sergipano, a exemplo dos Grupos “Severiano Cardoso”, “Coelho e Campos” e “Olympio Campos”.

A quase totalidade do professorado era do sexo feminino, como o eram também as diretoras dos grupos escolares sergipanos. A inconstância ou rotatividade dessas profissionais pode revelar tam-

bém a dificuldade de conciliação com a disciplina para o trabalho fora da casa e com as tarefas domésticas então inerentes a elas.

Com o intuito de implantar uma nova cultura escolar, a exigência de professores com a devida formação (normal) será uma determinação, porém, não suficiente para as mudanças esperadas para o ensino. Por isso, além da formação, as professoras das escolas primárias públicas e graduadas contavam com diversas orientações da Diretoria da Instrução. Com vistas ao rompimento com uma forma de ensino considerada ultrapassada, além das várias determinações, a Diretoria da Instrução será responsável pela montagem e pelo funcionamento de toda uma rede de controle e fiscalização do trabalho docente, que se fará por meio de exames escolares, boletins mensais das aulas e do frequente acompanhamento da direção dos grupos e dos delegados do ensino e inspetores escolares.

As opiniões relativas às professoras por parte das autoridades do Estado e do ensino variavam. Elas oscilavam da crítica, devido ao não cumprimento de determinações, a elogios dos mais declarados, muitos dos quais chegavam a se referir às professoras como sacerdotisas da instrução, numa analogia ao sacerdócio exercido no grupo escolar, visto como um *Templo* dedicado à instrução, encarada como uma *Deusa*.

Ao falar do corpo docente das escolas primárias públicas e graduadas de Sergipe no início do século XX, a referência recai sempre sobre as mulheres em virtude da sua predominância nesse nível de ensino. Foi durante o processo de implantação dessas escolas que as mulheres, além de contarem com uma nova representação para o seu papel na sociedade da época, construíram o caminho da profissionalização para o docente do ensino primário. Este passava, a partir de então, a possuir formação, local de trabalho e uma identidade profissional específica, digna sobretudo, ainda que lhe faltassem as condições ideais de trabalho, como evidenciam a falta de materiais didáticos e mobiliários e os baixos salários.

Em termos de processo educacional propriamente, a professora deveria aparecer sempre como aquela que incentivava e orientava os alunos em suas tarefas, e não aquela que determinava. Às professoras seria atribuída uma grande tarefa: a

de encaminhar, por meio da instrução, os futuros cidadãos republicanos à modernidade. Serão elas transmissoras de uma “sociedade de costumes”, materializada em rituais que cadenciavam o cotidiano de seus alunos mediante suas aulas, em que noções de ordem e asseio sobre corpo e materiais escolares deveriam estar presentes; mas também, dos exames escolares, da preparação e da participação nas festas e, de um modo geral, através das várias orientações que deveriam imprimir no seu dia-a-dia escolar, ao buscar falar junto aos alunos sempre de temas relativos a Deus, Família, Trabalho, Pátria, Justiça etc.

As professoras integravam, pois, em Sergipe, a base para o sucesso da nova cultura escolar. A modernização pedagógica, entendida como ensino pautado no método intuitivo, que deveria ser trabalhado de forma prática, revelava-se desenvolvida em sala de aula ou em outros ambientes, como o das festas escolares, das quais pessoas externas aos grupos escolares poderiam participar. Dessa forma é que as professoras das escolas primárias públicas e graduadas de Sergipe poderão ser consideradas não apenas como instrutoras de crianças, mas como professoras de toda uma sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Helvécio de. **Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Cyro de Azevedo, D. Presidente do Estado, em novembro de 1926** – instrução pública: necessidade de uma regulamentação definitiva dos ensinos primário e normal. Aracaju: Typ. Do Sergipe Jornal, 1926.
- ANDRADE, Helvécio de. **O lar e a escola** (conferência). Aracaju: Casa Ávila, 1931.
- AZEVEDO, Crislane B. de. Grupos escolares em Sergipe (1911-1930): cultura escolar e civilização. Salvador. 253 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, 2006.
- CATANI, Denice B. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cynthia G. **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Coleção historial; 6).
- ESTADO DE SERGIPE. **Regulamento do Ensino Primário**, expedido pelo Exm. Snr. Dr. José Rodrigues da Costa Dória presidente do Estado por decreto n. 563 de 12 de agosto de 1911. Aracaju: Typ. Commercial, 1911.
- ESTADO DE SERGIPE. **Regulamento geral da Instrução Pública do Estado de Sergipe**, expedido conforme decreto n. 587, de 9 de janeiro de 1915. Aracaju: Typ. Commercial, 1915.
- FREITAS, Anamaria Gonçalves B. de. **“Vestidas de azul e branco”**: um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920/1950). São Cristóvão: GEPHE/NPGED-UFS. 2003. (Coleção Educação é história).
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas: Autores Associados, n. 1, p.09-43, 2001.
- LUZ, Marco Aurélio. **Agadá**: dinâmica da civilização africano-brasileira. Salvador, EDUFBA, 2002.
- NUNES, Maria Thétis. **História da educação em Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Aracaju: SEED/UFS, 1984.
- SERGIPE. GESR. Grupo Escolar Silvío Romero. **Livro para correspondência oficial do Grupo Escolar Silvío Romero** – (1925-1927). Of. de 02/03/25, de 13/04/25 e de 02/06/27 [Para a Diretoria da Instrução Pública].
- SERGIPE. GEOC. Grupo Escolar Olympio Campos. **Livro para correspondência oficial do Grupo Escolar Olympio Campos** – (1927-1930). Of. [s/n] de 1927, Of. 10 de 08/03/1929, Of. 17 de 02/04/1929 e Of. 22 de 09/04/1929 [Para a Diretoria da Instrução Pública].
- SERGIPE. GESC. Grupo Escolar Severiano Cardoso. **Livro para correspondência oficial do Grupo Escolar Severiano Cardoso** – (1927-1930). Of. de 25/05/1925 e Of. de 19/02/1930 [Para a Diretoria da Instrução Pública].
- SERGIPE. GEML. Grupo Escolar Manoel Luiz. **Livro para correspondência oficial do Grupo Escolar Manoel Luiz** – (1924-1927). Ofício n. 10 de 30/03/1925, Ofício n. 16 de 16/04/1925, Ofício n. 25, de 12/06/1925 e Ofício n. 44, de 09/09/1925, p. 22, 23v, 25v e 30v.
- SERGIPE. GECC. Grupo Escolar Coelho e Campos. **Livro para correspondência oficial do Grupo Escolar Coelho e Campos** – (1921-1925). Of. de 12/03/1921, Of. 158 de 24/04/25, Of. 159 de 28/04/925, Of. 156, 28/03/925, Of. 186 de abril/

1926 e Of. 312 de 05/03/930 [Para a Diretoria da Instrução Pública]

SERGIPE. **Mensagem apresentada á Assembléa pelo presidente do Estado de Sergipe** 07/09/1908; 07/09/1910; 07/09/1914; 07/09/1916; 07/09/1919; 07/09/1920; 07/09/1921; 07/09/1922; 07/09/1925; 07/09/1927; 07/09/1928.

SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Ed. Unesp, 1998.

VIEIRA, Flávio C. F.; GONÇALVES NETO, Wenceslau. Legislação educacional e profissão docente em Uberabinha (1892-1930). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22. 2003., João Pessoa. **Anais eletrônicos...** João Pessoa, 2003. 1 CD-ROM.

Of. 28/02/1919 - da Professora Sirena do Prado e Silva para a Diretoria da Instrução Pública.

Of. 635, 29/04/18 – da Secretaria Geral do Estado de Sergipe para a Diretoria da Instrução Pública sobre a aprovação em 1º lugar da Professora Dulce da Motta Rabelo.

Of. de 11/03/1919 – da Professora Rachel Cesar de Lima Amado para a Diretoria da Instrução Pública.

Of. 691, de 10/05/1918 - da Secretaria Geral do Estado de Sergipe para a Diretoria da Instrução Pública.

ESTADO DE SERGIPE. Aracaju, 03/09/1918, n. 5547, p. 2

CORREIO DE ARACAJU. Aracaju, 01/09/1918, n. 2408, p. 1.

O ESTADO DE SERGIPE. 07/09/1915, n. 4721, p. 1/2.

Recebido em 13.09.07

Aprovado em 14.11.07

Socorro Aparecida Cabral Pereira *

Experiences of Life and Formation

Marie-Christine Josso é professora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Socióloga e antropóloga, é doutora em Ciências da Educação, com uma tese intitulada *Cheminer vers soi* (Caminhar para si), publicada em 1991. É membro fundador da “Associação das Histórias de Vida em Formação” (ASIHVIF).

Em *Experiências de Vida e Formação*, a professora Josso apresenta-nos uma abordagem de formação baseada na descoberta e valorização da singularidade do sujeito. Traz a formação experiencial como um dos conceitos chave das *Histórias de Vida em Formação*, destacando a importância da narrativa nesse percurso, pois ela permite explicitar a singularidade e perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida.

O livro encontra-se organizado em doze capítulos, ao longo dos quais Josso busca, de acordo com uma abordagem fenomenológica, compreender como as pessoas se formam, rompendo com uma concepção de formação centrada apenas nas dimensões técnicas e tecnológicas. Os doze capítulos foram agrupados em três partes principais: a primeira retratando a importância da formação no centro das narrativas de vida, a segunda trazendo as histórias de vida como metodologia de pesquisa-formação e, por último, a discussão sobre a contribuição do saber biográfico nos dispositivos de formação.

A primeira parte subdivide-se em quatro capítulos. O primeiro destaca as experiências ao longo das quais se formam identidades e subjetividades. Neste, a autora tenta demonstrar que a formação

precisa ser trabalhada do ponto de vista do aprendiz em interações com outras subjetividades. Essa discussão é contemporânea, visto que a maioria dos programas de formação se limita às dimensões técnicas e tecnológicas, necessitando, assim, de uma compreensão mais profunda dos processos através dos quais as pessoas se formam.

No capítulo II, a autora articula experiência e formação nas três modalidades de elaboração da experiência. A primeira, que é “*ter experiência*”, diz respeito a vivências de situações e acontecimentos que se tornaram significativos, porém sem termos provocado. O “*fazer experiência*” relaciona-se às vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos. E o “*pensar sobre as experiências*” diz respeito a um conjunto de vivências que foram sucessivamente trabalhadas para se tornarem experiências.

Ainda nos capítulos III e IV, a autora nos alerta que o conhecimento de si mesmo não está relacionado apenas à compreensão de um conjunto de experiências ao longo da vida e, sim, à tomada de consciência de que esse reconhecimento de si mesmo, como sujeito, permite encarar o itinerário de uma vida.

Na segunda parte do livro, nos capítulos V e VI, a autora relata a metodologia vivenciada na pesquisa-formação, alertando-nos para o fato de que cada etapa da pesquisa é uma experiência a ser elaborada para quem nela estiver empenhado em participar. Para a autora, o trabalho com a narrativa possibilita a passagem de uma tomada de consciência da formação do sujeito para a emergência de um sujeito em formação, possibilitando a reflexão crítica sobre o itinerário experimental e existencial.

* Pedagoga e mestranda em Educação pela FACED – UFBA. Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira e em Gestão de Planejamento de Educação a Distância pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço para correspondência: Rua Augusto Marques, 283, Jequiezinho, Jequié-BA. E-mail: socorroleti@hotmail.com

No capítulo VII - *Caminhar com: interrogações e desafios postos pela pesquisa de uma arte de convivência em histórias de vida*, a autora traz a discussão sobre a importância do caminhar para si como projeto de vida e da tomada de consciência da subjetividade. Assim, no capítulo VIII é apresentado o conceito de “experiência fundadora”, como uma experiência maior que orienta o projeto de procura de uma arte de viver.

Na terceira etapa do livro, a autora discute as contribuições do saber biográfico para a concepção de dispositivos de formação. Inicia o capítulo IX, alertando-nos sobre o choque da gestão da temporalidade sociopedagógica com a gestão da temporalidade sócio-individual. Assim, a temporalidade da formação verbalizada e socializada numa narrativa de vida é o tempo de realizar uma tomada de consciência e de fazer um trabalho de integração e de subordinação que pode levar alguns minutos, algumas semanas, alguns meses, alguns anos ou, até mesmo, toda uma vida. Ao longo do capítulo X, Josso chama a atenção para a importância do seminário de “Histórias de Vida e Formação”, tendo como

foco a construção de pensamentos sobre si e sobre o outro.

A discussão sobre o percurso de aprendizagem é apresentada por Josso no capítulo XI com a temática: formar-se quando adulto: desafios e riscos apostam recursos e dificuldades. A autora atrela o ato de aprender ao ato de pesquisar, pois acredita que este possibilitaria aos aprendentes o desenvolvimento da sua criatividade, habilidade, capacidade de avaliação, comunicação e negociação.

Os projetos entre aberturas à vida e suportes imaginários de nossa incompletude é a temática apresentada no capítulo XII, onde a autora destaca a antecipação e a criatividade como noções subjacentes que permitem captar o lugar, o sentido e o estatuto epistemológico da noção de projeto.

Sem dúvida, a leitura deste livro fornecerá, substancialmente, aos profissionais interessados na formação de professores, a reflexão centrada na bagagem experiencial através da narrativa, desde que considerem o processo de formação como um processo de autoformação, hetero-formação e ecoformação.

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

ISSN 0104-7043

Revista temática semestral do Departamento de Educação I – UNEB

Normas para publicação

I – PROPOSTA EDITORIAL

A **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade** é um periódico temático e semestral, que tem como objetivo incentivar e promover o intercâmbio de informações e resultados de estudos e pesquisas de natureza científica, no campo da educação, em interação com as demais ciências sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural, e que sejam classificados em uma das seguintes modalidades:

- **ensaios:** estudos teóricos, com análise de conceitos;
- **resultados de pesquisa:** texto baseado em dados de pesquisa;
- **estudos bibliográficos:** análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido;
- **resenhas:** revisão crítica de uma publicação recente;
- **entrevistas** com cientistas e pesquisadores renomados;
- **resumos** de teses ou dissertações.

Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outro periódico. A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele.

Os temas dos futuros números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista, assim como no site www.revistadafaeeba.uneb.br, ou podem ser informados pelo editor executivo a pedido. Também será publicada, em cada número, a lista dos periódicos com os quais a Revista da FAEEBA mantém intercâmbio.

II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS RECEBIDOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor executivo, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na temática do número, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação da sua autoria.

Os textos com o parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor executivo, em comum acordo com o(s) autor(es). As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor executivo.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão das partes em inglês, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

III – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial.

Sendo a Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade um periódico temático, será dada preferência à publicação de textos que têm relação com o tema de cada número. Os outros textos aprovados somente serão publicados numa seção especial, denominada **Estudos**, na medida da disponibilidade de espaço em cada número, ou em um futuro número, quando sua temática estiver de acordo com o conteúdo do trabalho. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, este pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado. Para o autor de resenha ou resumo de tese ou dissertação será destinado um exemplar.

IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados exclusivamente para o **endereço eletrônico do editor executivo** (jacqson@uol.com.br). O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

1. Na primeira página devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m).

2. Resumo e Abstract: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado e conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave** e **Keywords**, cujo número desejado é de, no mínimo, três e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade.

3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

4. Sob o título **Referências** deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

a) Livro de um só autor:

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Livro até três autores:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton**: a bíblia do programador. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Livro de mais de três autores:

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Capítulo de livro:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Artigo de periódico:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEBA**: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Artigo de jornais:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) Artigo de periódico (formato eletrônico):

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. **O abandono de crianças ou a negação do óbvio**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) Livro em formato eletrônico:

SÃO PAULO (Estado). Entendendo o meio ambiente. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/Atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Decreto, Leis:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Dissertações e teses:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Trabalho publicado em Congresso:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p.35), etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir: A pedagogia das minorias está à disposição de todos (FREIRE, 1982, p.35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, 30 páginas e, no mínimo, 12 páginas; as **resenhas** podem ter até 5 páginas. Os **resumos** de teses/dissertações devem ter, no máximo, 250 palavras, e conter título, número de folhas, autor (e seus dados), palavras-chave, orientador, banca, instituição, e data da defesa pública, assim como a tradução em inglês do título, resumo e das palavras-chave.

Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos. Deste modo, será mais rápido o processo de avaliação e possível publicação.

Para contatos e informações:

Administração

E-mail: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

Tel. 71.3117.2316

Editor executivo

E-mail: jacqson@uol.com.br

Tel. 71.3264.7666 / 71.9987.6365

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

ISSN 0104-7043

Semestral thematic journal of the of Education Faculty I – UNEB

Norms for publication

I – EDITORIAL POLICIES

The **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade** is a thematic and semestral periodic which have for objective to stimulate and promote the exchange of informations and of results of scientific research, in the field of education, interacting with the other social sciences, interconnected to the regional, national and international community.

The Revista da FAEEBA receive only original works which analyze and discuss matters of scientific and cultural interest and that can be classified according to one of the following modalities:

- **essays:** theoretical studies with analysis of concepts;
- **research results:** text based on research data
- **reviews of literatures:** ample critical analysis of the literature upon some specific theme;
- **critical review** of a recent publication;
- **interviews with recognized researchers;**
- **abstract of PhD and master thesis.**

Submitted works should be unpublished and should not be submitted simultaneously to other journal. Papers written in Portuguese, Spanish, French and English are received. Views published remain their authors' responsibility. Texts originally in French and English may be translated into Portuguese and published after a revision made by the author or by someone he has suggested.

Themes and terms of the futures volumes are published in the last volumes are also available on-line at www.revistadafaeeba.uneb.br. In each volume, appears also the list of academic journals with which the Revista da FAEEBA have established cooperation.

II – RECEIVING AND EVALUATING SUBMITTED WORKS

Texts submitted are initially appreciated by the Editor which will confirm reception. If they are edited in accordance with the norms, they will be sent, anonymously so to assure neutrality, to other member of the editorial committee or to ad hoc evaluators of known competence .

Evaluators' reports will confer the submitted work scientific quality and class them in four categories: a) publishable without restrictions b) publishable with restrictions; c) publishable with restrictions and modifications after new evaluation; d) unpublishable. Evaluators' reports are sent anonymously to the authors.

In the b) or c) case, the works should be modified according to the report' suggestion in the terms determined by the editor in agreement with the authors. Modifications made should appear in red so as to permit verification.

After the grammatical revision of the text, the correction of the bibliography, and the revision of the part in English, the authors(s) will receive the text for an ultimate opportunity to make small corrections in a week.

III – COPYRIGHTS

Submitting text to the journal means authorizing for publication. Accepting a text for publication imply the transfer of copyrights to the journal. Whatever complete or partial reproduction (more than 500

hundreds words) requires the written authorization of the editorial committee. As the Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade is a periodic journal, preference will be given to the publication of texts related to the theme of each volume. Other selected approved text may only be published in a special section called Studies depending of available space in each volume or in a future volume more in touch with the text content. If, after a year, no possibility of a publication emerges, the text can be liberated for publication in another journal if this is the will of the author.

The main author of a paper will receive three copies of the volume in which his paper was published. The author of an abstract or a review will receive one.

IV – SENDING AND PRESENTING WORKS

Texts as well as ulterior communication should be sent exclusively to the e-mail address of the editor (jacqson@uol.com.br). In should be explicited initially a) at which modality the text pertains; b) ethical procedures; c) copyrights concession to the Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade.

Works should respect the following norms:

1. In the first page, should appear: a) the paper's title; b) authors' name, address, telephones, e-mail; c) main title; d) institutional affiliation and post.

2. Resumo and Abstract: each with no more than 200 words including objective, method, results and conclusion. Immediately after, the **Palavras-chave** and **Keywords**, which desired number is between 3 and 5. Authors should submit high quality translation.

3. Figures, graphics, tables and photographs (TIF, grey, dpi 300), if presented separately should come with indication of their localization in the text, have a title and indicates author and reference. In this sense, the tabular norms of tabular presentation, established by the Brazilian Conselho Nacional de Estatística and published by the IBGE in 1979.

4. Under the title **Referências** should appear, at the end of the paper, in alphabetic order, the list of authors and publication according to the norms of the ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). See the following examples:

a) Book of one author only:

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Book of two or three authors:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton**: a bíblia do programador. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Book of more than three authors:

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Book chapter:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Journal's paper:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEDBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Newspaper:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) On-line paper :

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Available at: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) E-book:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/Atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Laws:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Thesis:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Congress annals:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANT: Organizing references, the author should take care of punctuation correct use, so as to preserve uniformity.

5. This journal use the **author-date** quote system, according to the NBR 10520 de 2003. Bibliographical quotes or quotes from on-line publications, if inserted into the text, should appear between quotation marks or if the quotation is more than three lines long, distanced and without quotation marks with author reference. Examples: 1- According to Freire (1982: p.35), etc. 2-Minority pedagogy is for all (Freire, 1982, p.35). On-line quotes should indicate the URL and access date. Footnotes should only contain explanatory notes strictly necessary respecting the NBR 10520, of 2003.

6. Texts can contain footnotes, thanks, annexes and complementary informations.

7. Papers should have no more than 30 pages and no less than 12. Reviews are limited to 5 pages. Thesis abstracts should contain no more than 250 words and should include title, number of page, author data, key-words, name of the director and university affiliation, as well as the date of the defense and the English translation of text, abstract and key-words.

Look out: texts will only be accepted formatted in Word for Windows or equivalent:

- font: Times New Roman 12
- paper dimension: A4
- margins: 2,5 cm
- line spacing: 1,5;
- paragraph justified.

Authors are invited to check the norms for publication before sending their work. It will ease the process of evaluation and facilitate an eventual publication.

Contact and informations:

Administration

E-mail: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

phone : 71.3117.2316

Editor

E-mail: jacqson@uol.com.br

phone: 71.3264.7666 / 71.9987.6365