



RBPAAB

REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA

ISSN
2525-426X

Biograph

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE
PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA

Edição Especial 2020
V.05 / N.16



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA

RBPAB, v. 05, n. 16, 436 p., edição especial 2020

ISSN 2525-426X

Biograph

Associação Brasileira de
Pesquisa (Auto)Biográfica

Apoio:



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



Presidente

Jorge Luiz da Cunha – UFSM

Vice-Presidente

Rodrigo Matos de Souza - UnB

Secretário

Paula Perin Vicentini – USP

Sandra Novais Sousa - UFMS

Tesoureiro

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

Jussara Fraga Portugal – UNEB

DIRETORIA REGIONAL

Norte

Silvia Nogueira Chaves – UFPA

Selma Costa Pena - UFPA

Nordeste

Cristóvão Pereira Souza – UNP

Mariana Martins de Meireles - UFRB

Centro-oeste

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT

Delmry Vasconcelos Abreu - UnB

Sudeste

Ana Chrystina Venancio Mignot - UERJ

Ecleide Cunico Furlanetto – UNICID

Sul

Lourdes Maria Bragagnolo Frison – UFPel

Carmo Thum - FURG

CONSELHO FISCAL

Titulares

Maria Rosa R. Martins Camargo – UNESP

Wolney Onório Filho – UFG-Catalão

Carmem Lúcia Brancaglion Passos - UFSCar

Suplentes

Rosvita Kolb Bernardes – UFMG

Cristhianny Bento Barreiro – IFSUL-Rio-Grandense

Adair Mendes Nacarato – USF-SP

Conselho de Publicação

Dislane Zerbinatti Moraes – USP

Maria Helena Menna Barreto Abrahão – UFPel

Maria Teresa Santos Cunha – UDESC

Maria Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi – UFRN/UNICID

Inês Ferreira de Souza Bragança – UNICAMP

Terezinha Valim Oliver Gonçalves – UFPA

Sônia Kramer – PUC/RJ

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica

É uma publicação quadrimestral da BIOgraph – Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica. As opiniões emitidas são de responsabilidade dos autores. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desde que citada a fonte.

EQUIPE EDITORIAL

Editores

Dislane Zerbinatti Moraes - USP

Edla Eggert - PUCRS

Daniel Hugo Suárez - UBA

Maria da Conceição Passeggi - UFRN/UNICID

Editor Executivo

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

Editor Assistente

Rodrigo Matos de Souza – UnB

CONSELHO EDITORIAL

Andres Klaus Runge Peña | Universidade de Antioquia | Colômbia

Aneta Slowick | Universidade da Baixa Silésia | Polônia

Annamaria Gonçalves Bueno de Freitas | Universidade Federal de Sergipe | Brasil

Antonia Edna Brito | Universidade Federal do Piauí | Brasil

Antonio Bolívar | Universidad de Granada | Espanha

Carmen Teresa Gabriel | Universidade Federal do

Rio de Janeiro | Brasil

Caterina Bonelli | Università degli Studi di Milano-Bicocca | Itália

César Augusto Castro | Universidade Federal do Maranhão- Brasil

Christine Delory-Momberger | Université de Paris 13 | França

Christophe Niewiadomski | Université de Lille 3 | França

Christoph Wulf | Universidade Livre de Berlim | Alemanha

Conceição Leal da Costa | Universidade de Évora | Portugal

Ecleide Cunico Furlanetto | Universidade Cidade de São Paulo | Brasil

Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti | Universidade Federal do Piauí | Brasil

Eliane Greice Davanço Nogueira | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul | Brasil

Elsa Lechner | Universidade de Coimbra | Portugal

Filomena Arruda Monteiro | Universidade Federal de Mato Grosso | Brasil

Gaston Pineau | Université de Tours | França

Guilherme do Val Toledo Prado | Universidade Estadual de Campinas | Brasil

Henning Salling Olesen | Aarhus Universitet | Dinamarca

Hervé Breton | Université de Tours | França

Inês Assunção de Castro Teixeira | Universidade

Federal de Minas Gerais | Brasil

Inês Ferreira de Souza Bragança | Universidade Estadual de Campinas | Brasil

Jorge Luiz da Cunha | Universidade Federal de Santa Maria | Brasil

José Antonio Serrano Castañeda | Universidad Pedagógica Nacional | México

José Contreras Domingo | Universidad Barcelona | Espanha

Laura Formenti | Università degli Studi di Milano | Bicocca | Itália

Leonor Arfuch | Universidade de Buenos Aires | Argentina

Linden West | University of Cantubery – Inglaterra

Maria Helena Menna Barreto Abrahão | Universidade Federal de Pelotas | Brasil

Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo | Universidade Estadual Paulista | Brasil

Maria Stephanou | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Brasil

Maria Teresa Santos Cunha | Universidade do Estado de Santa Catarina | Brasil

Nilton Paulo Ponciano | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas | Brasil

Paula Perin Vicentini | Universidade de São Paulo | Brasil

Raimundo Martins | Universidade Federal de Goiás | Brasil

Ricia Anne Chansky | University of Puerto Rico at Mayagüez | Puerto Rico

Rosa María Torres Hernández Torres | Universidad Pedagógica Nacional | México

Silvia Chaves | Universidade Federal do Pará | Brasil

Sonia Krammer | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro | Brasil

Teresa Sarmiento | Universidade do Minho | Portugal

Terezinha Valim Oliver Gonçalves | Universidade Federal do Pará | Brasil

Vera Lucia Gaspar da Silva | Universidade do Estado de Santa Catarina | Brasil

Verbena Maria Rocha Cordeiro | Universidade do Estado da Bahia | Brasil

Zeila de Brito Fabri Demartini | Universidade de São Paulo | Brasil

REVISTA FINANCIADA COM RECURSOS DA BIOgraph

Versão *on-line* / Online version:

<http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>

Copidesque e revisão / Copy desk and proofreading: Cristóvão Mascarenhas

Editoração eletrônica / Desktop publishing: Linivaldo Cardoso Greenhalgh

Versão para o inglês / English version: Janete Bridon

Versão para o espanhol / Spanish version: Daniel Hugo Suárez

Projeto gráfico e ilustrações / Graphic design and illustrations: Linivaldo Cardoso Greenhalgh

E-mail: biographassociacao@gmail.com

RBPAB, v. 05, n. 16, 436 p., edição especial 2020

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica. Salvador, BIOgraph, V.1, n.1, 2016.

Quadrimestral

Publicação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph)

ISSN 2525-426X

1. Educação. 2. Pesquisa autobiográfica

RBPAB publica artigos acadêmico-científicos inéditos, que aprofundem e sistematizem a pesquisa empírica com fontes biográficas e autobiográficas, assim como de caráter epistemológico e teórico-metodológico vinculados à pesquisa (auto)biográfica em Educação.

Indexada em / Indexed in:

- DIADORIM
- LATINDEX – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España e Portugal
- DOAJ - Directory of Open Access Journals
- EDUBASE - (SBU/UNICAMP)
- REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico
- ULRICH'S - Internacional Periodicals Directory
- Portal de Periódicos CAPES
- SEER/IBICT – Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas
- Google Scholar

SUMÁRIO

1468 Editorial
Elizeu Clementino de Souza

DOSSIÊ

1472 Narrativas, pandemia e adoecimento social
Raquel Alvarenga Sena Venera, Camila Aloisio Alves

1478 O governo Bolsonaro, a crise política e as narrativas sobre a pandemia
Ivandilson Miranda Silva

1489 A resiliência em tempos de pandemia nos camarões: do difícil distanciamento ao confinamento social impossível
Joseph Yannick Mbatchou

1503 LIVES de festas nos tempos da COVID-19: arranjos, vínculos e performances
Patrícia Silva, Danilo Mota Lima, Edvaldo Souza Couto

1518 O que dizem os *memes* da educação na pandemia? dilemas e possibilidades formativas
Tania Lucía Maddalena, Dilton Ribeiro Couto Junior, Marcelle Medeiros Teixeira

1535 Narrar a minha experiência ou como buscar o lirismo em tempos de incertezas
Maria Amália de Almeida Cunha

1549 Remédios diferentes para um mesmo mal: a epidemia e a experiência humana pelo viés do literário
Sheila Dias Maciel

1563 Surdocegueira e as possibilidades em meio a pandemia por COVID-19
Adriana Barroso de Azevedo, Elaine Gomes Vilela, Marcos Henrique Assunção Ramos

1577 Memórias de professoras: tecendo ‘*cineconversas*’ com o *Incrível Exército de Brancaleone*
Rebeca Silva Brandão, Rosa Helena Mendonça, Rossana Papini

1595 Playlists em tempos de pandemia da COVID-19: narrativas de educadores e educadoras musicais integrantes de um grupo de estudos
Maria Cecilia de Araújo Rodrigues Torres

1614 Educação em tempos de pandemia: narrativas de professoras(es) de escolas públicas rurais
Maria Antônia de Souza, Maria de Fátima Rodrigues Pereira, Maria Iolanda Fontana

1632 “Da noite para o dia” o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia
Elzanir dos Santos, Idelsuite de Sousa Lima, Nadia Jane de Sousa

1649 Narrativas de professoras sobre a pandemia e a educação: um olhar hermenêutico-fenomenológico das experiências docentes
Rebecca Machado Oliveira da Silva, Liége Maria Queiroz Sitja

1664 Confiar. Con.fiar. Confi(n)ar: a narrativa como estratégia formativa ante às recentes transformações sociais
Luciana Haddad Ferreira, Marissol Prezotto, Juliana Terra

- 1682 **Formaturas adiadas por tempo indeterminado: narrativas de possíveis formandos da UFV-CAF**
Patrícia Claudia da Costa
- 1700 **Minha narrativa de vida atravessada pela pandemia**
Maria Inez do Espírito Santo
- 1714 **A vida trastocada. O significado da pandemia em estudantes de ensino superior**
José Antonio Serrano Castañeda, Lorena del Socorro Chavira Álvarez, Juan Mario Ramos Morales

ENTREVISTA

- 1738 **Narrativas de experiências vividas durante a pandemia da COVID-19**
Hervé Breton

ARTIGOS

- 1747 **Expansão biográfica na pesquisa educacional. Movimentos e aberturas metodológicas**
Luis Porta
- 1765 **O biograma como referencial teórico-metodológico para construção de trajetória de vida-científica na educação musical**
Raimundo Wagner Leite de Oliveira
- 1786 **Formação continuada de professores de educação física no programa de residência docente**
Fábio Jorge de Souza Molinário, Dinah Vasconcellos Terra
- 1800 **Desconstruindo a história de uma experiência em sala de aula: serendipidade emocional**
María Inés Blanc
- 1815 **Histórias de vida de imigrantes portugueses no Rio de Janeiro**
Miriam de Oliveira Santos
- 1828 **Narrativas autobiográficas em educação: percepções de uma professora-mãe sobre o autismo**
Simone de Paula Rocha Souza e Elni Elisa Willms
- 1846 **Narrativas de estudantes, filhos de catadores de materiais recicláveis, suas famílias e as relações estabelecidas**
Cláudia Moraes da Costa Vieira
- 1864 **Educação ambiental: atendimento aos objetivos da PNEA na formação de professores**
Josildo Lima Portela, Maria Divina Ferreira Lima

RESENHA

- 1882 **A cruel pedagogia do vírus**
Francisco Varder Braga Junior
- 1886 **Instruções aos Colaboradores**
- 1890 **Pareceristas ad hoc 2020**

CONTENTS

1468 Editorial
Elizeu Clementino de Souza

DOSSIER

1472 Narratives, pandemic and social illness
Raquel Alvarenga Sena Venera, Camila Aloisio Alves

1478 Bolsonaro government, political crisis and narratives about the pandemic
Ivandilson Miranda Silva

1489 Resilience in times of pandemic in cameroon: from difficult distancing to impossible social confinement
Joseph Yannick Mbatchou

1503 Lives in the parties in the times of covid-19: arrangements, links and performances
Patrícia Silva, Danilo Mota Lima, Edvaldo Souza Couto

1518 What do education memes tell us during the pandemic? Dilemmas and formative possibilities
Tania Lucía Maddalena, Dilton Ribeiro Couto Junior, Marcelle Medeiros Teixeira

1535 Narrating my experience or how to seek lyricism in times of uncertainty
Maria Amália de Almeida Cunha

1549 Different remedies for the same disease: the epidemic and the human experience through the literary perspective
Sheila Dias Maciel

1563 Deafblindness and the possibilities of communication through of of covid-19 pandemic
Adriana Barroso de Azevedo, Elaine Gomes Vilela, Marcos Henrique Assunção Ramos

1577 Teachers' memories: weaving `cineconversations` with *Brancaleone's Army (for love and gold)*
Rebeca Silva Brandão, Rosa Helena Mendonça, Rossana Papini

1595 Playlists in pandemic times at COVID-19: narratives by music educators and members of a study group
Maria Cecilia de Araújo Rodrigues Torres

1614 Education in pandemic times: narratives of rural public school teachers
Maria Antônia de Souza, Maria de Fátima Rodrigues Pereira, Maria Iolanda Fontana

1632 "Overnight" remote teaching": teaching (re)inventions during the pandemic
Elzanir dos Santos, Idelsuite de Sousa Lima, Nadia Jane de Sousa

1649 Teachers' narratives about the pandemic and education: a hermeneutic-phenomenological view of teaching experiences
Rebecca Machado Oliveira da Silva, Liége Maria Queiroz Sitja

1664 Trust. To weave. Confining: narrative as a formative strategy among recent social transformations
Luciana Haddad Ferreira, Marissol Prezotto, Juliana Terra

- 1682 **Graduations postponed for an indefinitely period: narratives by UFV-CAF seniors**
Patrícia Claudia da Costa
- 1700 **My life's narrative crossed by a pandemic**
Maria Inez do Espírito Santo
- 1714 **The transformed life. The meaning of the pandemic in higher education students**
José Antonio Serrano Castañeda, Lorena del Socorro Chavira Álvarez, Juan Mario Ramos Morales

INTERVIEW

- 1738 **Narratives of experiences during the Covid-19 pandemic**
Hervé Breton

ARTICLES

- 1747 **Biographical expansion in educational research. Movements and methodological openings**
Luis Porta
- 1765 **Biogram as theoretical-methodological reference for construction trajectory of scientific-life in music education**
Raimundo Vagner Leite de Oliveira
- 1786 **Continuing training of physical education teachers in the teacher residence program**
Fábio Jorge de Souza Molinário, Dinah Vasconcellos Terra
- 1800 **Deconstructing the narrative of a classroom experience: emotional serendipity**
María Inés Blanc
- 1815 **Life stories of portuguese immigrants in Rio de Janeiro**
Miriam de Oliveira Santos
- 1828 **Autobiographical narratives related to education: the perceptions of a teacher-and-mother on autism**
Simone de Paula Rocha Souza e Elni Elisa Willms
- 1846 **Narratives of students children of recyclable material collectors, their families and the established relationships**
Cláudia Moraes da Costa Vieira
- 1864 **Environmental education: compliance with pnea's objectives in teacher training**
Josildo Lima Portela, Maria Divina Ferreira Lima

REVIEW

- 1882 **The cruel pedagogy of the virus**
Francisco Varder Braga Junior

SUMARIO

1468 **Editorial**
Elizeu Clementino de Souza

DOSSIER

1472 **Narrativas, pandemia y enfermedad social**
Raquel Alvarenga Sena Venera, Camila Aloisio Alves

1478 **El gobierno Bolsonaro, la crisis política y las narrativas sobre la pandemia**
Ivandilson Miranda Silva

1489 **La resilience en tiempos de pandemia en camerún: del difícil distanciamiento al imposible confinamiento social**
Joseph Yannick Mbatchou

1503 **Fiestas en vivo en los tiempos COVID-19: arreglos, enlaces y actuaciones**
Patrícia Silva, Danilo Mota Lima, Edvaldo Souza Couto

1518 **¿Qué dicen los memes sobre la educación en la pandemia? Dilemas y posibilidades formativas**
Tania Lucía Maddalena, Dilton Ribeiro Couto Junior, Marcelle Medeiros Teixeira

1535 **Narrar mi experiencia o cómo buscar el lirismo en tiempos de incertidumbre**
Maria Amália de Almeida Cunha

1549 **Diferentes remedios para la misma enfermedad: la epidemia y la experiencia humana a través de la perspectiva literaria**
Sheila Dias Maciel

1563 **Sordoceguera y las posibilidades de comunicación entre la pandemia COVID-19**
Adriana Barroso de Azevedo, Elaine Gomes Vilela, Marcos Henrique Assunção Ramos

1577 **Memorias de profesoras: tejiendo 'cineconversaciones' con *La Armada Brancaleone***
Rebeca Silva Brandão, Rosa Helena Mendonça, Rossana Papini

1595 **Listas de reproducción en tiempos de pandemia en COVID-19: narrativas de educadores musicales y miembros de un grupo de estudio**
Maria Cecilia de Araújo Rodrigues Torres

1614 **Educación en tiempos pandémicos: narrativas de maestros(as) de escuelas públicas rurales**
Maria Antônia de Souza, Maria de Fátima Rodrigues Pereira, Maria Iolanda Fontana

1632 **"De la noche al día" enseñanza remota: (re)invenciones de los maestros durante la pandemia**
Elzanir dos Santos, Idelsuite de Sousa Lima, Nadia Jane de Sousa

1649 **Narrativas de profesores sobre la pandemia y la educación: una mirada hermenéutico-fenomenológica de las experiencias**
Rebecca Machado Oliveira da Silva, Liége Maria Queiroz Sitja

1664 **Confiar. Tejer. Isolar: narrativa como estrategia formativa frente a las recientes transformaciones sociales**
Luciana Haddad Ferreira, Marissol Prezotto, Juliana Terra

- 1682 **Graduaciones postpuestas indefinidamente: narraciones de posibles graduados de la UFV-CAF**
Patrícia Claudia da Costa
- 1700 **Mi narración de la vida a través de la pandemia**
Maria Inez do Espírito Santo
- 1714 **La vida trastocada. El sentido de la pandemia en estudiantes de educación superior**
José Antonio Serrano Castañeda, Lorena del Socorro Chavira Álvarez, Juan Mario Ramos Morales

ENTREVISTA

- 1738 **Relatos de experiencias durante la pandemia COVID-19**
Hervé Breton

ARTÍCULOS

- 1747 **Expansão biográfica na pesquisa educacional. Movimentos e aberturas metodológicas**
Luis Porta
- 1765 **El biograma como marco teórico-metodológico para la construcción de la trayectoria de vida-científica en la educación musical**
Raimundo Vagner Leite de Oliveira
- 1786 **Formación continua de profesores de educación física en el programa de residencia de profesores**
Fábio Jorge de Souza Molinário, Dinah Vasconcellos Terra
- 1800 **Desconstruindo a história de uma experiência em sala de aula: serendipidade emocional**
María Inés Blanc
- 1815 **Historias de vida de inmigrantes portugueses en Rio de Janeiro**
Miriam de Oliveira Santos
- 1828 **Narrativas autobiográficas en la educación: percepciones de una maestra-madre sobre el autismo**
Simone de Paula Rocha Souza e Elni Elisa Willms
- 1846 **Narrativas de estudiantes, hijos de recolectores de materiales reciclables, sus familias y las relaciones establecidas**
Cláudia Moraes da Costa Vieira
- 1864 **Educación ambiental: cumplimiento de los objetivos de la pnea en la formación de profesores**
Josildo Lima Portela, Maria Divina Ferreira Lima

RESEÑA

- 1882 **La cruel pedagogía del virus**
Francisco Varder Braga Junior

Um novo tempo, tempos de isolamento social, de distanciamento e de luta pela defesa da vida em um país marcado por ausências de políticas e de enfrentamento da pandemia da COVID-19. Assistimos atônitos constantes “E daí” e, mais recentemente, o “Não dou bola”, como manifestações que reforçam o desprezo e menosprezo a vida, aliado a tudo isso a não clareza da política de vacinação da população do país, como, de fato tem acontecido em diferentes países do mundo e já iniciado em alguns coirmãos da região latino-americana.

O cenário da pandemia inscreve-se justamente num momento crucial e histórico da crise política e da democracia no Brasil. Ações políticas que reforçam e estrategicamente forjam e maquinam políticas de desmonte da Ciência e Tecnologia do país, das universidades públicas, da educação, de políticas sociais, do Sistema Único de Saúde (SUS) e reafirmação de privatizações como alternativas ditas econômicas para uma minoria da população e que boa parte poderá morrer à míngua. É neste contexto que estamos imersos e que vivemos, cada um da sua forma e de maneiras completamente diferentes, o isolamento e não muitas vezes o necessário distanciamento social, como uma das alternativas e recomendação para a defesa da vida.

A dimensão planetária da pandemia, deixa e deixará marcas históricas caso não sejamos capazes de refletirmos como nos relacionamos com nós mesmos, com os outros, o meio ambiente e como podemos pensar e narrar a vida em um mundo que nos exigirá ações outras de cuidado, autocuidado e atenção coletiva.

Implicada com este tempo e com suas manifestações, a *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB)* conclui o fatídico ano de 2020, com o lançamento do Dossiê *Narrati-*

vas, pandemia e adoecimento social, configurando-se como Edição especial, coordenado por Raquel Alvarenga Sena Venera da Universidade da Região de Joinville (Univille) e Camila Aloísio Alves da Faculdade de Medicina de Petrópolis (FMP). O dossiê integra 16 textos, uma entrevista com Hervé Breton e uma resenha. Os textos apresentados no referido dossiê narrram experiências pessoais sobre o isolamento, seus impactos nos mundos do trabalho, da saúde, da vida cotidiana e dos arranjos construídos para seguirmos vivendo, reinventando processos individuais, sociais e educativos em tempos tão difíceis e sofridos.

Leituras de contexto e conjuntura aliadas às experiências pessoais, docentes e do trabalho remoto e suas reinvenções, de coletivos e de alternativas que aconteceram em momentos iniciais da pandemia são partilhadas no dossiê e que nos possibilitam reflexões sobre memórias, acontecimentos, doença-saúde, morte-vida e resistências como atitude biográfica e (auto)biográfica.

A seção “Artigos” é composta por oito textos que tematizam dimensões metodológicas e de práticas de formação, compreendendo a expansão da biografia, movimentos e aberturas que se colocam, além de discussões sobre biograma para a construção e/ou estudo de trajetórias pessoais. A seção avança com artigos que discutem questões relacionadas à formação continuada, desenvolvimento profissional docente no cenário da residência pedagógica. Ganha destaque também estudos que abordam aspectos sobre memória, narrativas e imigração, autismo e narrativas de uma professora-mãe, e histórias de vida de estudantes que são filhos de catadores de material reciclável e encerra com narrativas de professores sobre educação ambiental.

A seção inicia com o texto *Expansão biográfica na pesquisa educacional. Movimentos e aberturas metodológicas* (La expansión biográfica en investigación educativa. Movimientos y aperturas metodológicas), de autoria de Luis Porta, ao compartilhar experiências empreendidas no Grupo de Pesquisa em Educação e Estudos Culturais da Universidade Nacional de Mar del Plata, Argentina, possibilitando-o ampliar compreensões sobre a pesquisa narrativa e modos como têm utilizado em programas de formação no campo acadêmico, com ênfase nos modos de apropriações, implicações práticas e diversificação metodológica.

O artigo de Raimundo Vagner Leite de Oliveira, intitulado *O biograma como referencial teórico-metodológico para construção de trajetória de vida-científica na educação musical*, centra-se na análise da trajetória de vida-científica de pesquisadores da área da Educação Musical, adotando-se o biograma como dispositivo de pesquisa, constituído a partir dos dados coletados no Currículo Lattes dos colaboradores do estudo.

Fábio Jorge de Souza Molinário e Dinah Vasconcellos Terra, no texto *Formação continuada de professores de educação física no programa de residência docente*, objetivam compreender questões concernentes ao conhecimento profissional relacionado aos professores experientes e iniciantes no Programa de Residência Docente (PRD) do Colégio Pedro II. Discutem aspectos voltados para o início da docência, seus dilemas, dificuldades e modos como narrem suas experiências de vida-profissão.

No texto *Desconstruindo a história de uma experiência em sala de aula: serendipidade emocional* (*Deconstruyendo el relato de una experiencia en el aula: serendipia emocional*), María Inés Blanc socializa experiências da prática de autoavaliação com um estudante de Geografia no campo do estágio supervisionado, através de ações de (auto)reflexão media-

das por histórias formativas e de experiências docente através de relatos (auto)biográficos e da auto-etnografia.

O artigo *Histórias de vida de imigrantes portugueses no rio de janeiro*, escrito por Miriam de Oliveira Santos, analisa histórias de vida de imigrantes portugueses estabelecidos na zona rural da cidade do Rio de Janeiro, indicando pistas e revelando elementos sobre processos de imigração e histórias de vida de imigrantes.

Simone de Paula Rocha Souza e Elni Elisa Willms, no texto *Narrativas autobiográficas em educação: percepções de uma professora-mãe sobre o autismo*, narram experiências implicadas e sensíveis da professora-mãe sobre o autismo, ancorando-se em princípios fenomenológicos e contribuições da educação de sensibilidade, possibilitando-as abordar questões atinentes ao diagnóstico e suas contradições, desafios educacionais, processos terapêuticos e o brincar como dimensões e modos de estar no mundo.

O artigo *Narrativas de estudantes, filhos de catadores de materiais recicláveis, suas famílias e as relações estabelecidas*, de Cláudia Moraes da Costa Vieira, socializa narrativas e histórias de estudantes filhos de catadores de materiais recicláveis do Distrito Federal e suas relações com a escola, centrando-se nas narrativas das crianças sobre a família e suas relações. As autoras desenvolvem a ideia de autoecobiográfico, mediada pela participação em oficinas, pela observação participante e realização de entrevistas, revelando modos como vida-trabalho-família se entrelaçam como forma de sobrevivência e de afetos.

A seção é concluída com o texto *Educação ambiental: atendimento aos objetivos da PNEA na formação de professores*, escrito por Josildo Lima Portela e Maria Divina Ferreira Lima, quando analisam questões voltadas para a incorporação de princípios e diretrizes da Políti-

ca Nacional de Educação Ambiental (PNEA) nos cursos de formação inicial de professores da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Adotaram a entrevista narrativa como dispositivo de pesquisa com professores das licenciaturas da UFPI, revelando lacunas na formação e minimização de discussões sobre educação ambiental, destacando necessidade de investimentos e aprofundamento de discussões no contexto da formação inicial e continuada.

Encerra o número a resenha do livro *A cruel pedagogia do vírus*, de Boaventura de Sousa Santos, escrita por Francisco Varder Braga Junior, quando apresenta ideias do autor sobre o cenário atual da pandemia, crises contemporâneas e suas relações com pandemias e a atual que vivemos, bem como o que e de que forma aprendemos e podemos aprender com o vírus. Daí, a emergência e ideia da pedagogia do vírus como instância educativa e de reinserção do *vírus humano* como construtor ou destruidor da própria vida.

Ao publicarmos essa Edição especial da *RB-PAB*, voltada para reflexões sobre a pandemia, mas também sobre como nos relacionamos com esse cenário, intencionamos que reflexões outras possam emergir das leituras e de escritas tantas que são construídas e narradas no cenário de isolamento e de distanciamento social que fomos e estamos obrigados a viver.

Que o bicho “homem” consiga se humanizar e construir a vida de formas outras, em que memórias e histórias tenham sentidos

e potências para reinvenções da existência, cujas narrativas guardam em si e ecoam por um mundo mais solidário, menos estratificado, não excludente, menos apropriador da natureza, mais coconstrutor. Um mundo que ainda é possível e que nos obriga a nos colocarmos num lugar de caminhante com, não de dominadores e destruidores do que ainda existe. Um mundo onde viver, educar, cuidar e narrar tenham sentidos e garantam vida digna para todos.

Que a pandemia e suas narrativas nos ensinam a compreender a memória-história, a vida-narrativa, a vida-morte como dimensões de cuidado e autocuidado, como aberturas que são necessárias para reinvenções da vida e da arte existencial da vida como singularidades e comunalidades. O vírus é vida e guarda em si mistérios, resistências, mutações, desafios, cuidados, isolamento, distanciamento, aproximações e aprendizagens biográficas. Não nos esqueçamos que somos instados a pensarmos sobre o mundo que construímos e o mundo -ambiente-saúde que desejamos.

Outras histórias e narrativas virão, que venha o ano de 2021 com todos os seus desafios, as metas narrativas que muito questionamos e as micro-histórias e memórias que tanto nos impulsionam no campo dos estudos (auto)biográficos e de suas redes de pesquisa-formação existencial. Um novo ano!!! Novas e potentes aprendizagens biográficas cruzadas e em redes de colaboração acadêmico-formativas.

Terra, dezembro de 2020.

Elizeu Clementino de Souza
Comissão Editorial

DOSSIÊ



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



Apresentação

O ano de 2020 nos trouxe o cenário pandêmico com todos os seus desdobramentos sociais, políticos, econômicas, sanitários, educacionais, comunicacionais, culturais, e tantas outras implicações cotidianas nunca experimentadas pelos sujeitos deste século, um trauma em proporção planetária. Ao passo que o isolamento se mostra como a estratégia mais eficaz de proteção das populações, ele vem produzindo angústia, medo, tensões diante dos agravantes psicossociais, dos novos cuidados e hábitos de saúde e da confrontação com a vulnerabilidade física, emocional e social que se impõe a todos, de forma global. A confrontação com a morte e com a finitude da vida ou com a condição de vida precária traz à tona um tema tabu que ganha contornos ainda mais duros diante da impossibilidade de manter ritos de passagem que secularmente estruturam as relações pessoais e dão forma às histórias de vida. Até a presente data no Brasil, os números de mortes pela COVID-19 caminham para as 200 mil mortes, mas as notícias que chegam pela grande mídia sugerem subnotificações. São 200 mil famílias que perderam seus entes queridos. Perdas que exigem novas formas de elaborar o luto diante da suspensão dos habituais rituais de despedida.

Soma-se a esses números a descontinuidade do cuidado e do acompanhamento de doentes crônicos e suas famílias. Vidas em suspenso em um sistema de saúde que resiste ao colapso que se quer empreender pela falta de recursos e pela negligência dos gestores nacionais.

No campo do trabalho, as transformações que se impõem encontram nas tecnologias digitais, tão largamente evoluídas no curso dos

últimos 15 anos, as condições de possibilidade para dar uma continuidade a projetos e planos, apesar das incertezas quanto ao futuro. Ao mesmo tempo, escancaram-se as desigualdades de acessos a essas mesmas tecnologias e aprofundam as diferenças sociais de grupos.

Esse conjunto de fatores vem interrogando as maneiras conhecidas de ser e estar consigo e em sociedade. Formas por vezes interrompidas e alteradas, demandando um esforço pessoal e coletivo de buscar novas saídas e soluções para redesenhar às experiências vividas e aos aprendizados adquiridos.

Se por um lado a vulnerabilidade, a precariedade, as incertezas, tensões e interrogações podem ser vistas como elementos que diminuem as possibilidades de agir dos indivíduos, por outro, elas podem ser tomadas como potência que estimulam a reflexão e a produção; verdadeiras passarelas que convidam professores e pesquisadores ao exercício de colocar em diálogo as bases epistemológicas da pesquisa (auto)biográfica com o contexto atual, a fim de contribuir com o avanço dos estudos em ciências humanas e sociais.

O dossiê *Narrativas, pandemia e adoecimento social* organiza-se em torno de 16 textos, uma entrevista e uma resenha e é a materialização de experiências reflexivas de viver a pandemia do COVID-19, de criação e de expansão de novas maneiras de habitar o mundo e de habitar a si mesmo. A *Revista Brasileira de Pesquisa (auto)biográfica (RBPAB)*, por meio de sua rede de autores, pesquisadores e colaboradores lança este dossiê como uma confirmação do potencial (auto)biográfico como uma exaltação das narrativas enquanto meios, locais e suportes de produção de si e de confi-

guração subjetiva que, nesse contexto, atualizam a sua importância. Comprometida com os indivíduos em sociedade e com as maneiras de dar forma ao vivido por meio das narrativas, a organização deste dossiê especial foi pensada a fim de contribuir de forma significativa para a compreensão da situação atual excepcional. Aqui, apresenta-se textos de reflexão teórica e metodológica, que colocam em diálogo o lugar das narrativas diante das transformações recentes, buscando refletir sobre os processos formativos e educacionais, sobre as perspectivas de investigação narrativa, sobre as condições de vida, de trabalho, de saúde e de organização social atual e futura. O conjunto de textos oferece um exercício de conexões entre as narrativas enquanto ferramentas epistemológicas e metodológicas, suportes de resistência e de emancipação social.

Como uma aposta nessa potência, a experiência de viver a pandemia da COVID-19 tornou-se para os autores aqui elencados um locus de reflexão a partir de ferramentas epistemológicas no campo da pesquisa (auto)biográfica.

O artigo de Ivandilson Miranda Silva, intitulado *O governo Bolsonaro, a crise política e as narrativas sobre a pandemia* abre o dossiê com uma análise da atual conjuntura brasileira que, além da crise sanitária, protagoniza uma crise política. O não enfrentamento da pandemia pelo governo brasileiro empurra o país para a maior tragédia da saúde pública de sua história. O texto trata, também, das diferentes narrativas sobre a pandemia: do presidente Bolsonaro e seus apoiadores, aquelas que confrontam vidas e empregos, economia e saúde ou ainda as que criam um inimigo externo causador da pandemia; as narrativas religiosas que vendem curas milagrosas e ainda aquelas que insistem no isolamento social. Essas narrativas dão conta do desenho de um contexto político frágil de oposição ao governo

com poucas forças e condições objetivas para um processo de *impeachment*.

Do continente africano, de Camarões, Joseph Yannick Mbatchou também se preocupa com análises das políticas sanitárias e seus impactos no cotidiano das pessoas. No artigo intitulado *La résilience en temps de pandémie au Cameroun: de la difficile distanciation à l'impossible enfermement social*, ele escreve sobre a resiliência como um conceito estabelecido para proteger as populações e limitar a propagação do vírus. Sugere a utilização de ferramentas do campo da história para a análise das medidas governamentais para preservar a saúde das pessoas e compara com entrevistas realizadas a agentes econômicos e agregados familiares para avaliar o impacto das referidas decisões no cotidiano e tradições das populações. Ele considera a ansiedade, a psicose que alimenta as populações e a deficiência de um sistema de saúde, como contexto de Camarões, onde o setor informal absorve mais da metade da taxa de desemprego, o confinamento social evoluiu para uma montanha-russa para argumentar em favor da resiliência como estratégia plausível para proteger a humanidade.

Diante da condição implacável de isolamento social, as formas de resiliência se apresentam em adaptações das práticas cotidianas e são evidentes em todos os níveis. E para as pessoas conectadas na rede mundial de computadores, o isolamento físico pode não significar isolamento social. Para Patrícia Silva, Danilo Mota Lima e Edvaldo Souza Couto o fenômeno das *lives* foi o tema motriz das suas reflexões. O artigo *Lives de festas nos tempos da COVID-19: arranjos, vínculos e performances* analisa arranjos, vínculos e narrativas gerados a partir das performances humanas e não humanas em uma *live* de uma festa virtual. Argumentam que a *live* é uma pedagogia cultural orientadora da festa para a vida, para os

cuidados do corpo, além de explorar outras possibilidades para as paqueras e a sexualidade *on-line*. A *live* festa, nesse contexto, não significa uma desconexão da defesa das pautas políticas e ativistas, antes, são repletas de pedagogias culturais que potencializam a organização da vida social em meio ao isolamento físico, para a reinvenção do social, agora na esfera do *on-line*.

Da festa para o humor dos memes, o cotidiano pandêmico se mostra farto de possibilidades reflexivas. Tania Lúcia Maddalena, Dilton Ribeiro Couto Junior e Marcelle Medeiros Teixeira se debruçaram a essa análise no artigo *O que dizem os memes da educação na pandemia? Dilemas e possibilidades formativas*. Os autores se colocam responsáveis, como pesquisadores do campo educacional, por pensar as implicações dessa pandemia nos processos formativos cotidianos e os memes, como imagens-dizeres que se proliferam no ciberespaço, são o recorte da análise. Mostram como as tecnologias digitais não são capazes, sozinhas, de revolucionar os processos de ensinar-aprender e que a internet pode ser um campo de experimentação educacional prazeroso em tempos de isolamento físico.

A busca por momentos de prazer, de reencontros consigo mesmo em contextos de isolamento social fez parte da experiência reflexiva e (auto)biográfica de Maria Amália de Almeida Cunha no artigo *Narrar a minha experiência ou como buscar o lirismo em tempos de incertezas*. Como uma metarreflexão, a partir do registro diário por 63 dias ininterruptos durante a pandemia em um processo que percorreu três estados que ela os chama de “aporia”, “maiêutica” e “epistemias”. Elege o conceito de ressonância como uma concepção fundamental da fenomenologia – “ser posto em um mundo” ou “reencontrar-se num mundo que possui sentido para nós” para apontar um reencontro do sujeito com o mundo.

Sheila Dias Maciel escolhe o caminho literário para a sua reflexão nesses tempos pandêmicos. Ela aposta no poder curativo da literatura vista como remédio, capaz de trazer à tona a elaboração de vários problemas humanos. O artigo *Remédios diferentes para um mesmo mal: a epidemia e a experiência humana pelo viés do literário* se utiliza de duas obras do universo da Antiguidade Clássica com o propósito de rever a presença da epidemia como cena motivadora de tramas e conexões. Não deixa de pontuar o caminho (auto)biográfico como uma evidência do efeito do medicamento como bálsamo, que serviu como uma instância ou produto da autorrepresentação.

Além da comunicação consigo mesmo ou o reencontro do sujeito no mundo, a conexão com os outros, mesmo que em forma remota ou no fenômeno das *lives* passam pelo reconhecimento do contexto atual que chega pelas notícias. Essa é uma das dificuldades das pessoas surdascegas. O artigo dos autores Adriana Barroso de Azevedo, Elaine Gomes Vilela, Marcos Henrique Assunção Ramos intitulado *Surdocegueira e as possibilidades em meio a pandemia por COVID-19* se preocupa com a atuação dos guias-intérpretes nesse período de pandemia. São eles que garantem que as informações cheguem de maneira adequada às pessoas surdocegas diante da privação sensorial. O ineditismo do que vivemos atinge aspectos não antes colocados à prova e interroga sobre a urgência de se refletir as formas de disseminar informação de maneira segura e eficaz quando ela é orientadora para a compreensão do contexto.

Além das informações e da literatura, o cinema também foi ferramenta e lócus de reflexões em tempos de pandemia. As autoras Rebeca Silva Brandão, Rosa Helena Mendonça e Rossana Papini tecem imbricamentos de memórias no artigo *Memórias de professoras: tendo cineconversas com o incrível exército de*

Brancaleone. Três professores e suas memórias em diferentes tempos, 1967, 2000 e 2020 conversam com imagens e sons problematizando o contexto da pandemia e evidenciam práticas de leituras contemporâneas.

Os imbricamentos de linguagens também marcaram os diálogos de um grupo de educadores musicais no artigo *Playlists em tempos de pandemia da COVID-19: narrativas de educadores e educadoras musicais integrantes de um grupo de estudos*. Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres apresenta as reflexões a partir de trocas de *playlists* desse grupo, assim como o significado dessas escolhas e do trabalho como professores de música em tempos da pandemia da COVID-19. As narrativas desvelaram *playlists* ecléticas, com estilos, épocas, sentimentos, sonoridades, assim como movimentos que esses educadores fizeram para criar e reinventar outros modos de fazer, ensinar e compartilhar músicas.

As reinvenções da prática docente foi um grande desafio desses meses de trabalho escolar remoto. O artigo *Educação em tempos de pandemia: narrativas de professoras(es) de escolas públicas rurais*, das autoras Maria Antônia de Souza, Maria de Fátima Rodrigues Pereira e Maria Iolanda Fontana, traz a dimensão desse desafio e suas condições de realização em escolas rurais na Região Metropolitana de Curitiba. Das narrativas de oito professores colaboradores, elas evidenciam as desigualdades sociais, a precariedade de sinais de internet/telefônicos no campo, condições das estradas, baixa densidade demográfica e condições socioeconômicas. Trazem também para a reflexão a condição de sobrecarga de trabalho docente que se intensifica mecanicamente, com a tecnologia educacional no centro do cenário, secundarizando o valor humano e trazendo esgotamento e depressão.

As autoras Elzanir dos Santos, Idelsuite de Souza Lima e Nadia Jane de Souza constataram

resultados muito semelhantes em suas análises no artigo *“Da noite para o dia” o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia*. Inconteste os problemas estruturais do país que se desdobram em condições precárias de ensino e de aprendizagem, além da desvalorização docentes. Nesse cenário precário, os(as) professores(as) foram convocados a operar mudanças profundas no modo de ser, pensar e fazer seu cotidiano docente, a partir do ensino remoto. Elas tecem o artigo buscando responder à questão: “como professores(as) têm dado forma e produzido sentidos ao seu ofício no contexto do ensino remoto?”

A escuta de professores também foi central no artigo de Rebecca Machado Oliveira da Silva, Liége Maria Queiroz Sitja. Intitulado *Narrativas de professoras sobre a pandemia e a educação: um olhar hermenêutico-fenomenológico das experiências docentes*, ele busca compreender as narrativas de professoras sobre a pandemia e a educação, através das experiências docentes. As experiências, como acontecimentos – o fenômeno da pandemia e suas repercussões na educação –, mobilizaram os sentidos existenciais e formativos em suas narrativas.

Narrativas trocadas, imbricadas e refletidas foi o mote de alguns artigos deste dossiê. Com o título *Confiar. Con.fiar. Confi(n)ar: a narrativa como estratégia formativa ante as recentes transformações sociais*, as autoras Luciana Haddad Ferreira, Marissol Prezotto, Juliana Terra refletem sobre suas próprias narrativas compartilhadas no decorrer do isolamento social. Por meio delas, discorrem sobre a potência da escrita narrativa como recurso formativo que se funda no fazer cotidiano, artesanal e coletivo. Diante do sentimento de solidão vivenciado intensamente, a escrita narrativa se delineia como possibilidade de desenvolvimento do pensamento, por sua articulação com a linguagem, e da consciência, pelos excedentes

de visão oferecidos. Afirmam a escrita também como ato ético e estético, de conexão com os pares e com o meio, e dialético, constituído de ausências e presenças, ruptura e tradição. Sobretudo, como forma de resistência.

As profundas transformações ocorridas no campo educativo afetaram obviamente a vida cotidiana dos estudantes e os rituais escolares como as formaturas. O artigo *Formaturas adiadas por tempo indeterminado: narrativas de possíveis formandos da UFV-CAF*, da autora Patrícia Claudia da Costa, examina um conjunto de narrativas de estudantes universitários, cujas vidas foram afetadas pela suspensão das atividades acadêmicas, provocada pela pandemia de COVID-19. Possíveis formandos que revelam nessas narrativas uma percepção de que a conclusão do curso se daria num futuro incerto. Com os planos estagnados, eles externaram experiências inéditas e os consequentes aprendizados de um contexto de tantas incertezas e tensões. O adiamento da formatura não alterou os planos, antes, o tempo liberado pela suspensão das aulas propiciou reflexão sobre os projetos de vida e interesses e amadureceu e consolidou escolhas cruciais para seus destinos formativos e profissionais.

A acadêmica de pós-graduação Maria Inez do Espírito Santo aproveitou o tempo pandêmico para elaborar análises acerca da ameaça da morte eminente pela COVID-19 e da sua formação em momentos de elaboração de sua dissertação. No artigo *Minha narrativa de vida atravessada pela pandemia*, ela parte das suas lembranças e de registros pessoais para identificar como o tempo, ambiente e culturas atuam no desenvolvimento do ser humano. Assume duplo olhar de espectadora e especialista, encontrando o fio condutor que interliga fatos, sentimentos e conhecimentos acumulados e que aponta para um processo infinito de trocas experienciais, herança comum a todos os seres humanos.

Os autores José Antonio Serrano Castañeda, Lorena del Socorro Chavira Álvarez e Juan Mario Ramos Morales evidenciam os significados que os estudantes dão à experiência vivida. No artigo *La vida trastocada. El sentido de la pandemia en estudiantes de educación superior*, eles apresentam um conjunto de reflexões vinculadas a um projeto de pesquisa e relacionadas aos efeitos da pandemia em estudantes de nível superior, colocando em relevo problemas como demanda social, evento, memória, testemunha e descrevendo o processo de acompanhamento do programa Entre Pares que tende a formar comunidades de aprendizagem relacionadas à alfabetização no ensino superior, uma estratégia que lhes permitiu produzir um material narrativo. Destacam o significado que os alunos dão à vida na pandemia através de três seções: “o conhecimento caótico do vírus”; “a COVID em casa”; “transformações na vida cotidiana e nas trajetórias formativas”.

Por fim, e não menos importante, o dossiê contempla a entrevista com o professor Hervé Breton – *Maître de conférences* do Departamento de Ciências da Educação, Université de Tours, França – desenvolvida por Camila Aloisio Alves. Nessa entrevista, inicialmente, foram abordados, em grandes linhas, a trajetória de formação e de pesquisa do professor Breton no campo da educação e sua implicação no desenvolvimento de estudos sobre narrativas e histórias de vida em formação. Em seguida, um especial destaque foi dado ao evento que o professor organizou e realizou em 20 de junho de 2020, que reuniu e conectou 28 pesquisadores de várias partes do mundo para compartilharem suas experiências vividas durante o confinamento, um evento único e marcante no cenário acadêmico. O professor Breton destaca as contribuições deste seminário e da abordagem narrativa perante o cenário atual, as questões e os aprendizados que emergem da pandemia.

Assim, concluimos o dossiê para dar espaços aos artigos de fluxo contínuo. Porém, mais do que concluir, queremos manter o convite para a continuidade de estudos sobre as experiências vividas, as narrativas que emergem e os aprendizados que se formam no início da segunda década de um século que dá seus primeiros passos. O conjunto de eventos vividos no plano macro e micro da vida pode ser tomado como fonte de muitas das transformações que serão vividas, sentidas e empreendidas nas décadas que vão se suceder. Quantos nós atados em 2020 não serão desatados no curso dos próximos anos, participando de forma central da tessitura das vidas futuras? Que projetos de vida não estão sendo gestados

com e apesar da pandemia e que darão frutos, transformando a presença do humano neste mundo? Essas são algumas dentre as muitas perguntas que devem continuar mobilizando professores e pesquisadores a tomar as narrativas como fonte de escuta, de acolhida, de produção e de transformação.

Joinville, Rio de Janeiro,
20 de dezembro de 2020

Raquel Alvarenga Sena Venera
Universidade da Região de Joinville

Camila Aloisio Alves
Faculdade de Medicina de Petrópolis

O GOVERNO BOLSONARO, A CRISE POLÍTICA E AS NARRATIVAS SOBRE A PANDEMIA

■ IVANDILSON MIRANDA SILVA

<https://orcid.org/0000-0001-5719-5433>

Faculdade de Ciências da Bahia

RESUMO

Este artigo discute o governo Bolsonaro, a crise política e as narrativas sobre a pandemia. Pretende uma análise da atual conjuntura brasileira que vivencia duas crises: a crise política e a crise sanitária. O governo brasileiro de forma deliberada não enfrenta a pandemia do novo coronavírus e com isso, amplia o número de infectados que ultrapassa 2 milhões, empurrando o país para a maior tragédia da saúde pública de sua história com mais de 100 mil mortes, um genocídio presenciado por todo o mundo. O texto trata, também, as diversas narrativas sobre a pandemia, as narrativas do presidente Bolsonaro e seus seguidores, as narrativas que confrontam vidas e empregos – economia e saúde –, as narrativas que criam um inimigo externo causador da pandemia, as narrativas da charlatanice religiosa que vende curas milagrosas e a narrativa do “fique em casa”. Todo esse contexto político/pandêmico fragiliza a oposição ao governo que seque forças para emplacar um processo de *impeachment*. Essas são as questões discutidas neste texto.

Palavras-chave: Governo Bolsonaro. Crise política. Pandemia. Narrativas.

ABSTRACT

BOLSONARO GOVERNMENT, POLITICAL CRISIS AND NARRATIVES ABOUT THE PANDEMIC

This article discusses the Bolsonaro Government, the political crisis and the narratives about the pandemic. It intends to analyze the current Brazilian situation that is experiencing two crises: the political crisis and the health crisis. The Brazilian government deliberately does not face the pandemic of the new coronavirus and, with this, expands the number of infected people that exceeds 2 million, pushing the country to the greatest public health tragedy in its history with more than 100 thousand deaths, a genocide witnessed all over the world. The text also deals with the various narratives about the pandemic, the narratives of President Bolsonaro and his followers,

the narratives that confront lives and jobs (economy and health), the narratives that create an external enemy that causes the pandemic, the narratives of quackery church that sells miracle cures and the “Stay at Home” narrative. This whole political / pandemic context weakens the opposition to the government that runs dry to start an impeachment process. These are the issues discussed in this text.

Keyword: Bolsonaro government, Political crisis, Pandemic, Narratives.

RESUMEN **EL GOBIERNO BOLSONARO, LA CRISIS POLÍTICA Y LAS NARRATIVAS SOBRE LA PANDEMIA**

Este artículo analiza el gobierno de Bolsonaro, la crisis política y las narrativas sobre la pandemia. Tiene la intención de analizar la situación brasileña actual que está experimentando dos crisis: la crisis política y la crisis de salud. El gobierno brasileño deliberadamente no enfrenta la pandemia del nuevo coronavirus y, con esto, expande el número de personas infectadas que supera los 2 millones, empujando al país a la mayor tragedia de salud pública en su historia con más de 100 mil muertes, un genocidio presenciado por todo el mundo. El texto también trata las diversas narrativas sobre la pandemia, las narrativas del presidente Bolsonaro y sus seguidores, las narrativas que confrontan vidas y empleos (economía y salud), las narrativas que crean un enemigo externo que causa la pandemia, las narrativas de charlatanería. Iglesia que vende curas milagrosas y la narrativa “Quédate en casa”. Todo este contexto político / pandémico debilita la oposición al gobierno que se agota para comenzar un proceso de destitución. Estos son los temas discutidos en este texto.

Palabra clave: Gobierno de Bolsonaro, Crisis política, Pandemia, Narrativas.

Introdução

Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo
Entro num acordo contigo
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo
Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo
(Caetano Veloso, Oração ao tempo,
álbum Cinema Transcendental, de 1979).

A pandemia corta o passado e o futuro em uma espécie de presente sem a instauração do próprio presente. Corta o passado por inviabilizar rituais tradicionais de passagem entre a vida e a morte, não podemos sepultar dignamente os mortos. Nesse sentido, o futuro será cortado sem essa experiência, inviabilizamos a memória, um passado com fraturas que cria um vazio de futuro.

É presente sem presente, pois ao mesmo tempo que estamos neste tempo – o hoje – não

temos a possibilidade de vivê-lo “normalmente”, o isolamento social produz um presente limitado, em que não se pode viver coletivamente a alegria dos aniversários, formaturas, encontros, casamentos, defesas de teses e dissertações, não podemos abraçar, conversar com o olho no olho, vivenciar o velório, isso (obviamente) trará problemas no futuro, pois ficará “faltando um pedaço” dessa história na vida das pessoas.

No início dos anos 2000, na Faculdade de Filosofia e Ciência Humanas (FFCH) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), o saudoso professor Gey Espinheira, em suas aulas sobre a Teoria Pós-Moderna, dizia que: “O tempo estava engolindo o próprio tempo”, pois ao mesmo tempo que não “estamos tendo tempo para nada”, “não temos tempo a perder” ou “hoje o tempo voa amor, escorre pelas mãos” como nas músicas dos Titãs¹ e Lulu Santos². Estamos correndo nessa paradoxal realidade sem entender muito o que está acontecendo.

Santo Agostinho (1980), em sua obra *Confissões* nos indaga sobre o que de fato é o tempo, pois como estamos dentro da temporalidade e não somos eternos, temos dificuldades para entender/perceber o tempo.

Declarai-nos, pois, ó Soberano das vossas criaturas, de que modo ensinai às almas os acontecimentos futuros, pois não se pode duvidar de que os revelastes aos vossos profetas. De que modo ensinai as coisas futuras, ó Senhor para quem não há futuro? Ou antes, de que modo ensinai algumas coisas presentes acerca do futuro? Pois o que não existe também não pode, evidentemente, ser ensinado! Este modo misterioso está demasiado acima da minha inteligência. Supera as minhas forças. Por mim não poderei atingi-lo. Porém, podê-lo-ei por Vós, quando me concederdes, ó doce luz dos ocultos olhos da minha alma (AGOSTINHO, 1980, p. 270).

É preciso a concessão do eterno (Deus) para que o tempo em suas três dimensões – passado, presente e futuro – seja compreendido nessa concepção agostiniana. Levando em consideração a análise de Espinheira (2005) de que o tempo engole o próprio tempo numa pós-modernidade e essa percepção medieval de Agostinho (1980) de não alcance do conceito de tempo por sua condição temporal, temos o tempo como problema, como desafio que atravessa a história.

Voltando ao hoje, ao momento (contexto) em que estamos vivendo tempos difíceis, de pandemia no Brasil, essa situação se agrava com o quadro da crise político-econômica produzida pelo governo Bolsonaro que além de não promover ações efetivas de combate ao novo coronavírus, gera um cenário de ameaças a democracia e as premissas constitucionais de 1988.

O governo Bolsonaro demonstra em suas ações, em plena crise sanitária e humanitária, um viés tão fascista que de acordo com Rebuá (2019, p. 1) “na Nova República nunca sentimos tanto medo como agora”, pois o uso da violência para agredir adversários e satisfazer seus interesses tem sido a tônica desse grupo político que não se resume apenas ao chefe do executivo.

O Bolsonarismo é uma corrente política que tem sustentáculos no governo e na sociedade. Triste reconhecer que esse fenômeno existe, que o Bolsonarismo é um jeito de fazer política, um jeito autoritário, que faz opção pela propaganda enganosa através das *fake news* – as investigações da polícia federal comprovam isso –, que sustenta um sistema de corrupção pautado nas ações de milicianos e deputados ávidos por “rachadinha”, que opta pela agressão aos poderes – legislativo, judiciário –, não reconhecendo a necessidade do diálogo, que não respeita a dignidade dos seres humanos quando responde “ e daí, sou Messias, mas

1 Titãs. **Go Back**. Gravadora Warner Music Group, 1988.

2 Lulu Santos. **Tempos Modernos**. Gravadora WEA, 1982.

não sou Deus”³, para justificar as mais de 5 mil mortes, ferindo com suas palavras milhares de famílias enlutadas no país. E esse gesto foi repetido várias vezes por esse indivíduo a cada resposta sobre o aumento do número de óbitos no Brasil.

Por isso, Rebuá (2019, p.1) questiona “por que ainda temos tanta polidez no uso do conceito de fascismo, quase sempre prenehe de prenomes latinos, aspas e constrangimentos os mais diversos?”. É fascismo sim, não podemos temer o termo, nem temer o enfretamento a esse estado de coisas. Que o tempo como “compositor de destinos”, “um dos deuses mais lindos” e “tão inventivo” nos livre dessa pandemia e desse governo dos horrores. “Ouve bem o que te digo, tempo, tempo, tempo, tempo”.

Parece que – neste momento pandêmico – estamos sendo engolidos por este tempo de dor, de caos, de expectativas de como voltaremos ao “novo normal”, se é que isso é possível!

É sobre esse cotidiano intempestivo que falaremos, sobre esse tempo presente que se apresenta desafiador para o povo brasileiro, sobretudo para os mais pobres, para aqueles que vivem do e para o trabalho, aqueles que infelizmente são as maiores vítimas do novo coronavírus no país.

O governo e a crise política

O Brasil tem sido caracterizado por duas crises: a pandemia do novo coronavírus e o pandemônio do governo Bolsonaro. A pandemia nos coloca diante da maior crise sanitária dos últimos cem anos. Segundo a edição de 17 de julho de 2020 do jornal *El País*⁴, o Brasil acumula

2.046.328 de infecções pelo novo coronavírus e 77.851 mortes confirmadas pela COVID-19. Infelizmente, a ameaça de expansão da pandemia se mantém.

O governo Bolsonaro, simplesmente, negligenciou a gestão da crise sanitária e tenta salvar a própria pele diante da crise política que esse governo nunca deixou de vivenciar. Depois da onda de manifestações fascistas no início da pandemia que reivindicava intervenção militar, do movimento negacionista que questionava a existência do novo coronavírus e propunha abertura indiscriminada do comércio, pondo em risco a vida dos trabalhadores, das renúncias do ministros da saúde Mandetta e Teich e do “superministro” Sérgio Moro, da fatídica reunião⁵ do presidente e seus ministros que mais parecia uma “rinha de galos” que expôs, nas falas dos ministros Guedes, Salles e o ex-ministro Weintraub⁶, o compromisso desse grupo político com a destruição do país, esse governo continua alimentando a crise política.

O desgoverno de Jair Bolsonaro (sem partido) é uma verdadeira fábrica de crises de proporções épicas e responsável por lançar o Brasil à Idade Média e o seu povo a níveis de desemprego e miséria nunca vistos antes. São tantas aberrações acontecendo ao mesmo tempo, que é preciso pontuá-las, para que não nos percamos em um caldeirão de insanidades, incompetências e crimes contra a sociedade cada vez mais repleto de ingredientes tóxicos aos cidadãos e aos poderes legalmente constituídos (PATRIOTA, 2020, p. 1).

A crise deste “desgoverno” aponta em suas especificidades os possíveis crimes de responsabilidade cometidos por este agrupamento político que tomou posse do Brasil. Vejam a lista de possíveis crimes: a) denúncias feitas

3 Ver em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/28/e-dai-lamento-quer-que-eu-faca-o-que-diz-bolsonaro-sobre-mortes-por-coronavirus-no-brasil.ghtml>.

4 Ver em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-07-17/ao-vivo-as-ultimas-noticias-sobre-o-coronavirus-e-a-crise-politica-no-brasil.html>.

5 Ver em <https://www.brasildefato.com.br/2020/05/22/ouca-e-leia-na-integra-a-reuniao-ministerial-de-bolsonaro-liberada-pelo-stf>.

6 Ver em: <https://www.redebrasilatual.com.br/politica/2020/05/apos-video-de-reuniao-ministerial-weintraub-e-salles-sentem-cargos-ameacados/>.

pelo então e agora ex-ministro da Justiça Sérgio Moro contra o presidente Jair Bolsonaro apontam crime de responsabilidade por parte do presidente que pressionava o ministro para interferir no trabalho (investigações) da Polícia Federal; b) os crimes de rachadinha do seu filho Flávio com o ex-assessor Fabrício Queiroz, antes foragido, depois preso e agora se beneficia de prisão domiciliar; c) a ligação com as milícias cariocas; d) o apoio e convocação para as manifestações favoráveis ao Ato Institucional nº 5 (AI-5) que defende a ditadura militar; e) declarar, em Miami, que as eleições de 2018 foram fraudadas, quando o mesmo foi eleito com um festival de Fake News produzido pelo “gabinete do ódio” que já está sendo investigado pela Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) e suas contas foram bloqueadas pelo Facebook⁷; f) mandar comemorar o golpe militar de 1964 em 2019, exaltar a ditadura é crime previstos na Lei de Segurança Nacional (Lei nº 7.170/83), na Lei dos Crimes de Responsabilidade (Lei nº 1.079/50) e no próprio Código Penal (artigo 287); g) promover ofensas de cunho sexual contra a repórter da *Folha de São Paulo*, Patrícia Campos Mello; h) colocar em risco a vida de pessoas⁸ quando resolve passear pelos arredores do palácio presidencial, entrando em padarias, prédios particulares, postos de gasolina, atentando contra a República e a Constituição Federal, por essa conduta deveria ser processado por crime de responsabilidade, conforme a Lei nº 1079/50 e por crime contra a saúde pública, previsto no artigo 268 do Código Penal.

A lista é grande e ainda temos outras tantas denúncias que aos poucos vão aparecendo. Portanto, fica a pergunta: o que falta para abrir o processo de *impeachment* contra esse governo?

7 Ver em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/07/facebook-remove-contas-falsas-ligadas-aos-bolsonaros-e-ao-gabinete-da-presidencia.shtml>.

8 É bom lembrar que o presidente que não acreditava na pandemia foi infectado pela novo coronavírus (COVID-19).

São 52⁹ pedidos enviados ao presidente da Câmara dos Deputados, Rodrigo Maia do Democratas (DEM), apenas um foi arquivado até hoje. Isso demonstra que o instrumento do *impeachment* é permeado por interesses políticos e não jurídicos, pois não faltam crimes para enquadrar o presidente. Se o governo tem base política para mantê-lo no poder, nenhum processo de afastamento será aprovado pelo legislativo. O governo Michel Temer conseguiu se livrar por duas vezes do *impeachment*.

A primeira denúncia de corrupção contra Michel Temer foi arquivada em agosto de 2017 pelos deputados por 263 votos a favor e 227 votos contra de 2017. A segunda denúncia de corrupção foi votada em outubro de 2017 e novamente foi arquivada por 251 votos favoráveis ao parecer do deputado Bonifácio de Andrada do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), que rejeitava a denúncia de obstrução de Justiça e organização criminosa, contra 233 deputados votaram a favor das investigações. Esse processo acaba mantendo o grupo que golpeou a democracia em 2016 no poder (SILVA, 2020, p. 76).

A presidenta Dilma foi afastada sem crime de responsabilidade, num golpe¹⁰ comprovado contra a democracia. Assim como Temer, Bolsonaro abre o Palácio do Planalto para o “Centrão”¹¹, distribuindo cargos em todos os escalões da República, inclusive retirando “a namoradinha do Brasil”, a atriz Regina Duarte para empossar o ator Mário Frias. A velha política do “toma lá, dá cá”, praticada para manutenção de um governo que não prioriza a vida do povo brasileiro e faz de tudo para se manter no poder.

Segundo Maquiavel (2001, p. 38) “Não se pode propriamente chamar de *virtu* o fato de

9 Ver em: <https://apublica.org/impeachment-bolsonaro/>.

10 Ver em: <https://www.redebrasilatual.com.br/politica/2019/09/janaina-paschoal-admite-farsa-do-impeachment-alguem-acha-que-dilma-caiu-por-um-problema-contabil/>.

11 Ver em: <https://br.noticias.yahoo.com/governo-bolsonaro-distribui-mais-300-cargos-centrao-133733956.html>.

assassinar seus concidadãos, trair os amigos, não ter fé, piedade nem religião. Deste modo pode-se adquirir poder, não a glória”. O governo Bolsonaro pratica todos os males possíveis para se manter no poder, portanto não interessa a vida do povo, seus “concidadãos”, o que interessa é a aliança com o “Centrão”, com o fisiologismo da política, com interesses mesquinhos dos políticos que representam a si mesmo, o que configura a “fetichização” da ação política como ressalta Dussel. (2007, p. 45-46)

Uma vez fetichizado o poder (que é a concepção de poder desde Th. Hobbes, como dissemos), a ação do representante, do governante (seja um Rei, um parlamentar liberal, um Estado, etc.), indevidamente, é uma ação dominadora, e não um exercício delegado do poder da comunidade. É o exercício autorreferente da autoridade despótica (embora se tenha feito eleger proceduralmente com aparência de ter cumprido com instituições, como a eleição popular de representantes). A própria representação se corrompe. Elegem-se os dominadores. Toda a política foi invertida, fetichizada.

Esse modo de governar autoritário, dominante, com compromissos fascistas como ressalta Jessé Souza (2019), defende abertamente a ditadura militar em manifestações pró-governo, exalta a tortura, quando homenageia o coronel Brilhante Ustra, o maior torturador do país na época do golpe civil-militar de 1964, defende a morte de opositores como saída política, pratica o racismo contra negros e indígenas em diversas falas e ações devidamente registradas na internet, agride mulheres sejam elas deputadas, jornalistas, professoras, não há limites para a violência desse governo.

A oposição, o *impeachment* e outras opções do processo

A crise política atual acaba contribuindo para a manutenção desse estado de coisas que não ameaça o bolsonarismo, pois não há no hori-

zonte, de curto e médio prazo, possibilidade de *impeachment*. Nem a tal frente ampla que tentaram criar, de tão ampla naufragou ou ainda não decolou como deveria. Oposição de rede sociais, blogueiros e *youtubers*, também, não derrubarão esse governo.

Não se sabe ao certo o que a oposição quer, pois parece que muitos investem no desgaste do governo para colher os frutos em 2022, numa espécie de “Sarneyzação”¹² do governo levando em consideração apenas o calendário eleitoral. Muitos partidos e forças políticas estão fazendo os cálculos e analisando o que seria melhor para o futuro deles. Digo isso, porque partidos e forças políticas – salvo raríssimas exceções – se movimentam independentemente das emoções e sentimentos populares.

O que produz mudanças na política é gente nas ruas e, nos tempos atuais, isso caracteriza riscos existenciais de se infectar com a COVID-19. Nesse sentido, a pandemia arrefece qualquer possibilidade de grandes protestos de massa pela queda de Bolsonaro. Isso, favorece a sua permanência e pode comprovar a tese de “Sarneyzação”.

Numa outra frente, que não é a política partidária, atores, atrizes, cantores, *youtubers*, humoristas, ex-jogadores de futebol, cronistas esportivos, ex-ministros, religiosos e intelectuais apresentam um novo pedido¹³ de *impea-*

¹² Termo usado por cientistas políticos brasileiros para caracterizar a continuidade do governo que, segundo Queiroz (2017), acaba criando um cenário de uma equipe econômica e o Congresso Nacional fazendo o feijão com arroz, sem qualquer reforma relevante. Para Queiroz (2017, p. 1), quando avaliava a crise do governo Temer (2016-2019) “O cenário de Sarneyzação, que seria a continuação, piorada, do que já vem ocorrendo. O governo conseguiria rejeitar os pedidos de cassação na Câmara, mas ficaria sem forças para aprovar reformas e sem condições de impor sua vontade no governo, passando a depender integralmente da equipe econômica e da base fisiológica do Congresso”. Esse é um dos prováveis cenários do governo Bolsonaro.

¹³ Ver em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/governo/chico-buarque-e-outras-personalidades-apresentam-pedido-de-impeachment-de-bolsonaro/>.

chment contra o presidente Jair Bolsonaro. Entre os nomes que assinam este pedido estão: o cantor Chico Buarque, o escritor Fernando Morais, as atrizes Lucélia Santos e Dira Paes, o humorista/youtubers/ator Gregório Duvivier, o ex-ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira, o padre Júlio Lancellotti, o ex-jogador e comentarista esportivo Walter Casagrande e o jornalista, especialista em esportes, Juca Kfourri.

O novo pedido de *impeachment*, também conta com o apoio de segmentos do movimento sindical e social como a Central Única dos Trabalhadores (CUT), Movimento Negro Unificado (MNU), União Nacional dos Estudantes (UNE), Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib), Instituto Socioambiental (ISA), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT) e Associação Brasileira de Juristas pela Democracia (ABJD).

Os movimentos sociais se articulam e acreditam na pauta do *impeachment* de Bolsonaro. O cenário ideal seria a anulação da Chapa Bolsonaro/Mourão, mas isso só aconteceria, caso a CPI das *fake news* concluísse que o “Gabinete do Ódio” a partir das mentiras produzidas durante o processo eleitoral foi responsável por difamar os outros candidatos, acusando-os de ações mentirosas e promovendo o candidato Bolsonaro com essas acusações sem provas. Na verdade, foi isso que aconteceu como mostra o filme *Privacidade Hackeada*¹⁴ que apresenta como as mentes são manipuladas na internet e como diversas eleições foram fraudadas no mundo. Mas entre o ideal da política e o real existe uma enorme distância e infelizmente, o Brasil continua “descendo a ladeira”¹⁵.

14 Privacidade Hackeada. Documentário. Direção: Karim Amer, Jehane Noujaim, Produção e Distribuição Netflix, 2019, 1h 50 min.

15 Moraes Moreira, Lá vem o Brasil descendo a ladeira, Som Livre, 1979.

As disputas de narrativas em tempos de pandemia

A morte, ou medo dela, tem sido uma tônica nesse processo pandêmico. Temos medo de morrer ou de perder alguém próximo e, nesse sentido, a ansiedade aumenta bastante. O Brasil ultrapassa os 180 mil mortos e, infelizmente, pode alcançar o dado trágico de 200 mil vítimas.

Conviver com esse drama diariamente sem ter o direito de enterrar o ente querido é doloroso, pois os rituais de despedida inexistem. O novo coronavírus mata e mata muito, mas as disputas de narrativa sobre a COVID-19 desmobiliza, desacredita, dogmatiza, paralisa e um vírus que amedronta o mundo adquire várias frentes de narrativa.

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 91), “As narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar”. Essa variedade de narrativas, no caso da pandemia, na sua maioria está voltada para consolidar um discurso de negação do vírus e da sua baixa letalidade. Nesse sentido, existem as narrativas do presidente Bolsonaro e seus seguidores, as narrativas que confrontam vida e emprego – economia e saúde –, as narrativas que criam um inimigo externo causador da pandemia, as narrativas da charlatanice religiosa que vende curas milagrosas, a narrativa do “fique em casa” que propõe o isolamento social como medida segura para conter a proliferação do vírus.

Vejamos o que essas narrativas apresentam:

a) as narrativas do presidente Bolsonaro e seus seguidores. No primeiro momento da crise sanitária, o presidente defendia a narrativa de que o vírus COVID-19 era uma mera “gripezinha”¹⁶, e que o mesmo, como ex-atleta, não

16 Ver em: <https://g1.globo.com/politica/blog/geron-camarotti/post/2020/03/20/em-meio-a-pandemia-de-coronavirus-bolsonaro-diz-que-gripezinha-nao-vai-derruba-lo.ghml>.

teria problemas com um possível contágio. O presidente, também, classificou as preocupações e precauções com a pandemia como “histeria”, tentou se isentar das responsabilidades como governante diante o aumento do número de casos, questionou o fechamento de escolas, e fez mais afirmações, entre as quais: “brasileiro não pega nada”; “eu não sou coveiro”; que o vírus é “como uma chuva”; e a sarcástica brincadeira de mau gosto para impor sua narrativa de validade do medicamento Cloroquina, “quem é de direita toma Cloroquina, quem é de esquerda toma tubaína.”¹⁷ Lembrando que a Cloroquina já foi descartado por vários institutos de pesquisa¹⁸ e, mesmo assim, a narrativa de eficácia desse medicamento faz parte da rede bolsonarista alimentada por *fake news*.

De acordo com Carvalho (2020, p. 1),

O poder exige terrenos de jogo para atuar. Sem eles, haveria apenas violência e coerção. A negação de fatos e a condução de narrativas políticas não é uma prática nova de demonstração de poder ou sequer original, começou na 2ª Guerra Mundial com Joseph Goebbels, Ministro de Comunicação Nazista, e se chama Propaganda. A técnica consiste em contar mentiras, por mais absurdas que sejam até que o senso de realidade não mais exista; alto volume de mentiras, por todos os canais e plataformas, contínuas e repetitivas, sem o menor compromisso com a realidade objetiva ou consistência.

Essa tem sido a estratégia desse governo que mente numa tentativa de fazer a mentira se transformar em verdade. O nazismo fez com maestria essa inversão e promoveu uma das maiores tragédias humanas da história, o bolsonarismo e suas mentiras no Brasil deve ser responsabilizado pelas mais de 180 mil mortes até então confirmadas nesta pandemia.

17 Ver em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/03/veja-o-que-bolsonaro-ja-disse-sobre-coronavirus-de-certa-histeria-a-fantasia-e-nerouse.shtml>.

18 Ver em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2020/05/22/estudo-hidroxicloroquina.htm>.

O discurso e o comportamento do presidente Jair Bolsonaro, no entanto, semeiam a insegurança e mais medo, na medida em que duvida dos procedimentos indicados pela OMS; se contrapõe a governadores e prefeitos; demite seu próprio ministro da saúde (Luiz Henrique Mandetta), que defendia o isolamento social; e prega o funcionamento da indústria e do comércio. O Brasil tem sido a grande e vergonhosa exceção na minimização da pandemia, devidamente registrada pela imprensa internacional (WEBER, 2020, p. 2).

A narrativa presidencial sobre o novo coronavírus é perversa, desumana e tem como objetivo alimentar o mundo paralelo criado por ele e seus seguidores terraplanistas, escultores do ódio.

b) as narrativas que confrontam vida e emprego (economia e saúde). Então, entramos na nossa próxima questão, que é a falsa dicotomia entre vida e empregos. Os fanáticos/irracionalistas ou a turma do mau-caratismo tentaram em muitas manifestações impor a narrativa de que as pessoas deveriam voltar imediatamente ao trabalho, pois elas perderiam seus empregos e se o vírus da COVID-19 não matasse essas pessoas, certamente elas iriam morrer de fome. Ora, essa afirmação é de uma desumanidade sem precedentes, “morrer de vírus ou morrer de fome”, só apresenta a morte no horizonte, como se não tivéssemos outras possibilidades.

O caso das “carreatas da morte”, promovida por empresários, que aconteceu em diversas partes do país, preconizando a abertura do comércio e a insistência de falsos “líderes” religiosos que queriam as igrejas abertas, demonstrou a total sintonia com essa narrativa vida x empregos, também estimuladas pelo presidente. Essa disputa narrativa ainda persiste, pois, uma parte da classe trabalhadora, sobretudo as pessoas que estão inseridas nos serviços essenciais, precisam sair de suas casas para trabalhar todos os dias. Seguranças,

policiais, auxiliares de enfermagem, motoristas e cobradores, maqueiros, porteiros, trabalhadores de entrega por aplicativos, enfermeiras, médicos, farmacêuticos, caixas e trabalhadores de supermercados. Essas pessoas vivem o drama diário de ter que trabalhar e voltar para seus lares e não pôr em risco a vida dos seus familiares. Mas esses trabalhadores são essenciais, os demais estão em casa ou nas ruas¹⁹, com ou sem empregos e muitos não foram beneficiados com o auxílio emergencial, esse cenário aumenta a tensão entre essa disputa de narrativa que dicotomiza vida e empregos.

c) as narrativas que criam um inimigo externo causador da pandemia. A China foi escolhida como inimigo externo responsável por disseminar propositalmente o vírus no planeta. Esse tipo de narrativa contribuiu para criar a sinofobia²⁰ (preconceito contra a China).

Os Estados Unidos, inclusive, inventaram a ideia de “vírus chinês”, tentando associar a China a algo contagioso. O filho do presidente, o deputado federal (PSL-SP), Eduardo Bolsonaro²¹ e o ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub²², agrediram a China, afirmando que a pandemia de coronavírus não passa de uma conspiração chinesa para dominar o mundo; e tudo com o apoio do ministro das Relações Exteriores, Ernesto Araújo, que também é partidário dessa tese. As declarações estremeceram as relações entre esses dois países e prejudicaram os negócios e o crescimento econômico do Brasil. Investir nessa narrativa é aumentar a crise econômica no país.

19 Ver em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/populacao-em-situacao-de-rua-cresce-durante-pandemia-1.2960887>.

20 Ver em: <https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-06-27/sinofobia-ja-e-um-fenomeno-global.html>

21 Veja em <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-03-19/esforco-de-eduardo-bolsonaro-para-demonizar-china-copia-trump-e-ameaca-elo-estrategico-do-brasil.html>.

22 Veja em <https://www.brasil247.com/regionais/brasilia/weintraub-agride-a-china-e-coloca-em-risco-a-economia-nacional-e-as-vidas-de-brasileiros>.

d) as narrativas da charlatanice religiosa que vende curas milagrosas para a COVID-19. Das charlatanices mais bizarras que prometiam a cura do novo coronavírus, a que mais chamou atenção de grande parte da mídia e da sociedade foi a promessa do pastor Valde-miro Santiago, líder da Igreja Mundial do Poder de Deus, de que plantar a semente de “cura”²³ poderia salvar os seus fiéis do coronavírus. O pastor pedia uma singela contribuição de R\$ 1000,00 por fiel.

Esse tipo de narrativa de cura da COVID-19, também, foi desenvolvido por outros líderes religiosos²⁴ que queriam lesar a consciência das pessoas. É bom salientar que muitos religiosos não compactuaram com esse tipo de prática, pois a mentira fere princípios sagrados da religião.

e) a narrativa do “fique em casa”. Segundo a pesquisadora e professora da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Esther Solano (2020), que participou do Simpósio que analisa disputas das narrativas em tempos de pandemia, a classe popular tende a acreditar que o isolamento social “é um privilégio de quem tem dinheiro”. Essa constatação levar a crer que há a percepção de que “o isolamento é um privilégio e não um direito”.

Para Solano (2020), a discussão do “fique em casa” como ação de prevenção, deve estar sintonizada às medidas econômicas e da intervenção do Estado. Políticas como auxílio emergencial e de geração de renda e emprego, são essenciais. Ficar em casa não pode ser um privilégio, deve ser um direito²⁵, mas, tudo depende da forma como esse lema é comunicado. É preciso utilizar um linguajar que seja

23 Veja em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/amigo-de-bolsonaro-pastor-vende-semente-que-cura-coronavirus-por-r-1-mil/>.

24 Veja em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/igreja-promete-imunidade-contracoronavirus-com-uncao-em-culto/>.

25 Veja em: <https://www.ufg.br/n/128987-simposio-analisa-disputas-das-narrativas-em-tempos-de-pandemia>.

simples para alcançar de forma satisfatória a classe popular, pois essa fala simples tem sido utilizada pelo presidente e seus seguidores para negar os efeitos danosos da pandemia e das suas medidas de prevenção.

Conclusão

Temos no Brasil um cenário caótico, um governo que caracteriza sua ação através da disseminação do ódio, que agride a imprensa, a Ordem dos Advogados, a ciência, as universidades, que afronta inconstitucionalmente o Congresso Nacional, o Judiciário e as instituições que têm como missão o fortalecimento da democracia e da cidadania no país. É um governo que esconde sua incompetência na tática do ataque como defesa.

O Brasil, antes da COVID-19, não apresentava sinais de desenvolvimento, o desemprego em alta, contribuía para elevar o quadro de desigualdade social, comprovando que o governo Bolsonaro nunca teve projeto para promover o crescimento econômico e social do país. A agenda ultraneoliberal e privatista, imposta pelo ministro Paulo Guedes, acredita na tese das “reformas” para promover desenvolvimento.

O governo defende, abertamente, o fim do isolamento social e a volta ao trabalho para favorecer os lucros da classe dominante que precisa dos trabalhadores para manter seus negócios. Essa crise pandêmica e “pandemônica”, pois o país virou um pandemônio, evidenciou o desastre que este governo representa para toda a sociedade. Foram São mais de 4 meses dois meses sem ministro da saúde e a triste contatação que podemos ter mais 180 mil mortos por COVID-19 no Brasil.

O que temos é um genocídio que foi decretado pelo governo Bolsonaro quando do início da pandemia. Os mais pobres, negros, indígenas são as vítimas preferenciais dessa cri-

se sanitária que tem sim um corte de classes, pois aqueles com mais condições financeiras têm um conjunto de recursos para prevenção, atendimento hospitalar e garantia de isolamento social.

O que espanta o povo brasileiro é que este senhor – o presidente da República – tem sido capaz de não apresentar nenhuma humanidade no trato desta pandemia. Nega, e se posiciona contra o isolamento social, pondo em risco a vida das pessoas com suas aparições públicas sem o uso de máscara, joga toda a responsabilidade do combate ao vírus nas costas dos governadores, prefeitos e sociedade e este governo é incapaz de se pronunciar para solidarizar-se com os familiares que perderam os seus entes queridos. O presidente é responsável pelo maior genocídio da história do Brasil.

Assim como os nazistas foram julgados e condenados por seus crimes na Segunda Guerra Mundial, Bolsonaro e os integrantes desse governo terão que, algum dia, responder por esse crime cometido na condução das medidas contra a proliferação do novo coronavírus.

A omissão como ação política da gestão Bolsonaro que jogou as responsabilidades nas mãos dos governadores e prefeitos e da sociedade, configurou a face fascista desse grupo político. O fascismo bolsonarista não lançou milhões de pessoas nas câmeras de gás, apenas abandonou os concidadãos a própria sorte. Esse crime não ficará impune.

Portanto, é preciso deixar o nosso abraço fraterno e solidário aos parentes dos vitimados pela COVID-19, pois essas vidas que se foram são mais do que números, são pessoas que deixam um lastro imenso de saudade. A memória de vocês não será esquecida.

Para não terminar o texto com tristeza, recorro a maior banda de *rock-pop* do Brasil nos anos 1980-1990, a Legião Urbana. Sua mensagem abriu corações e mentes para a crítica

de existencial e o trecho desta letra pode nos trazer reflexão: “Ficaremos acordados, imaginando alguma solução, pra que esse nosso egoísmo, não destrua nosso coração?, será só imaginação?, será que nada vai acontecer?, será que é tudo isso em vão?, será que vamos conseguir vencer?”²⁶.

Venceremos sim, acredite!

Referências

AGOSTINHO. 1980. **Confissões**. São Paulo, Abril Cultural. (Os pensadores).

CARVALHO, Maytê. **Coronavírus: pandemia não é questão de opinião - a relativização das verdades na retórica bolsonarista**. Portal Yahoo Notícias. Brasil, 2020. Disponível em: <https://br.noticias.yahoo.com/coronavirus-opiniao-retorica-jair-bolsonaro-relativizacao-verdades-171916502.html>. Acesso em: 16 jul. 2020.

DUSSEL, Enrique. **20 Teses de Política**. São Paulo, Expressão Popular/Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2007.

ESPINHEIRA, Gey. **Teoria Pós-Modernas: Aulas**. Salvador, Ba. Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2005.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. **Entrevista narrativa**. In: GASKEL, George; BAUER, Martin (Ed.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 90-113.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

26 Legião Urbana. **Será**, Gravadora EMI-Odeon, 1985.

PATRIOTA, Fernando. **Bolsonaro, uma crise sem precedentes**. Jornal Brasil de Fato, Paraíba, 2020. Disponível em: <https://www.brasildefatopb.com.br/2020/06/29/bolsonaro-uma-crise-sem-precedentes>. Acesso em: 14 jul. 2020.

REBUÁ, Carlos Eduardo. **Das normalidades: fascismo e o Brasil sob Bolsonaro**. Jornal GGN, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/politica/das-normalidades-fascismo-e-o-brasil-so-b-bolsonaro/>. Acesso em: 31 jun. 2020.

SILVA, Ivandilson Miranda. **“La Calle, La Plaza, La Palabra”**: Educação Popular, Contemporaneidade e Experiência da Universidade das Madres de la Plaza De Mayo. 2020, 267p. Tese Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (Ppgeduc), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Ba, 2020.

SOLANO, Esther. **Simpósio analisa disputas das narrativas em tempos de pandemia**. UFG - Universidade Federal de Goiás, 2020. Disponível em: <https://www.ufg.br/n/128987-simposio-analisa-disputas-das-narrativas-em-tempos-de-pandemia>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SOUZA, Jessé. **O que significa Bolsonaro no poder**. Jornal Brasil de Fato, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/05/08/artigo-or-o-que-significa-bolsonaro-no-poder-por-jesse-souza>. Acesso em: 14 jul. 2020.

WEBER, Maria Helena. **Covid-19 na perversa narrativa presidencial**. Observatório de Comunicação Pública (Obcomp), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RS), 2020.

Recebido em: 02/06/2020

Aprovado em: 11/12/2020

Ivandilson Miranda Silva é doutor em pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor do curso de Filosofia da Faculdade de Ciências da Bahia (Faciba). Professor do curso de Pedagogia e Serviço Social da União Metropolitana de Educação e Cultura (Unime), em Salvador. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Pensamento e Contemporaneidade, vinculado à Linha 1 do PPPGEduC da UNEB. E-mails: ivandilson-silva@ig.com.br, ivanvisk@gmail.com

LA RESILIENCE EN TEMPS DE PANDEMIE AU CAMEROUN: DE LA DIFFICILE DISTANCIATION A L'IMPOSSIBLE ENFERMEMENT SOCIAL

■ JOSEPH YANNICK MBATCHOU

<https://orcid.org/0000-0001-5396-7715>

Université de Yaoundé 1

RESUME

La COVID-19 est une pandémie à l'échelle planétaire dont la propagation a été facilitée par plusieurs vecteurs qui sont à la fois naturels et humains. La dangerosité du virus, sa mutation et la difficile maîtrise de ce dernier par les hommes de sciences font du SARS-COV 2 une menace qui n'épargne aucun pays. Pour éviter l'hécatombe des sociétés comme dans les récentes pandémies qu'a connu le monde, la résilience semble être une stratégie plausible pour protéger l'humanité. Face à l'angoisse, la psychose qui alimente les populations et la déficience d'un système sanitaire, les politiques camerounais ont instauré le port de masque obligatoire dans les lieux publics non pas pour briser la résilience; mais pour s'inscrire dans la continuité de la vie. Ce projet se propose, d'étudier l'intérêt épistémique de la résilience des Camerounais face à la pandémie du coronavirus. De même, il s'agit de clarifier le concept de distanciation sociale, voire physique qui semble avoir perdu son contenu au début de la crise face aux traditions des peuples. Dans un contexte comme celui du Cameroun où le secteur informel absorbe plus de la moitié du taux de chômage, l'enfermement social a évolué en dents de scie. La réalisation de cette étude emprunte les canons de la discipline historique. Pour mener à bien ce travail, nous avons utilisé les décrets, les circulaires de la Primature et ceux du Ministère de la santé publique afin d'analyser les dispositions qui ont été prises par les hommes d'Etat pour préserver la santé des individus. Ces archives ont été confrontées aux entretiens menés auprès des acteurs économiques et des ménages dans le but, d'évaluer l'impact desdites décisions dans le quotidien des populations. Les résultats de ce travail sont pluriels et permettent de savoir, que la résilience est un concept mis sur pied au Cameroun pour protéger les populations et limiter la propagation du virus. Il ressort également que les Camerounais ont du mal à respecter la distanciation physique car cette dernière n'entre

pas dans leurs mœurs. C'est pourquoi, l'enfermement social qui a plus ou moins réussi draine avec lui plusieurs maux socioculturels.

Mots clés: COVID-19. Pandémie. Résilience. Distanciation. Enfermement social.

RESUMO **A RESILIÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA NOS CAMARÕES: DO DIFÍCIL DISTANCIAMENTO AO CONFINAMENTO SOCIAL IMPOSSÍVEL**

A COVID-19 é uma pandemia global cuja propagação tem sido facilitada por vários vetores que são tanto naturais quanto humanos. O perigo do vírus, sua mutação e a dificuldade de controlá-lo pelos cientistas fazem do SARS-COV 2 uma ameaça que não poupa nenhum país. A fim de evitar a hecatombe das sociedades, como nas recentes pandemias que o mundo viveu, a resiliência parece ser uma estratégia plausível para proteger a humanidade. Diante da angústia, da psicose que alimenta as populações e da deficiência de um sistema de saúde, as políticas camaronesas introduziram o uso obrigatório de máscaras em locais públicos, não para quebrar a resiliência, mas para ser parte da continuidade da vida. Este projeto se propõe a estudar o interesse epistêmico da resiliência dos camaroneses diante da pandemia do coronavírus. Da mesma forma, trata-se de esclarecer o conceito de distanciamento social, mesmo físico, que parece ter perdido seu conteúdo no início da crise, diante das tradições do povo. Em um contexto como o de Camarões, onde o setor informal absorve mais da metade da taxa de desemprego, o confinamento social tem evoluído em convulsões e começos. Este estudo se baseia nos cânones da disciplina histórica. Para realizar este trabalho, utilizamos decretos, circulares do Gabinete do Primeiro Ministro e do Ministérios da Saúde Pública para analisar as medidas tomadas pelos estadistas para preservar a saúde dos indivíduos. Estes arquivos foram comparados com entrevistas realizadas com agentes econômicos e lares, a fim de avaliar o impacto destas decisões na vida diária da população. Os resultados deste trabalho são múltiplos e mostram que a resiliência é um conceito desenvolvido nos Camarões para proteger as populações e limitar a propagação do vírus. Mostra, também, que os camaroneses têm dificuldade em respeitar a distância física porque ela não faz parte de seu modo de vida. É por isso que o confinamento social, que teve mais ou menos sucesso, drena com ele vários males socioculturais.

Palavras-chave: COVID-19. Pandemia. Resiliência. Distanciamento. Confinamento social.

ABSTRACT

**RESILIENCE IN TIMES OF PANDEMIC IN CAMEROON:
FROM DIFFICULT DISTANCING TO IMPOSSIBLE SOCIAL
CONFINEMENT**

The Covid 19 is a worldwide pandemic which spread was facilitated by several means of transmission which are both natural and human. The virus's dangerousness, its mutation and the difficult mastery of this latter by science men make of SARS-COV 2 to be a threat that spares no country. To avoid a massacre of population as in recent pandemics that the world experienced, resilience appears to be a plausible strategy to protect humanity. Facing anguish, psychosis which powers the populations and the deficiency of a health system, Cameroonian policies have instituted the wearing of face mask in public places to be mandatory not to break up resilience but to keep fighting to ensure life continuity. This project intends to study the epistemic interest of the resilience of Cameroonians facing the coronavirus pandemic. In the same manner, it's about making clear what social distancing is all about, and even physical which seems to have lost its essence at the start of the crisis facing various traditions of peoples. In a context as that of Cameroon in which the informal sector absorbs more than a half of the unemployment rate, social confinement has progressed by jerks and jumps. The carrying out of this study takes the patterns of historical discipline. To carry out this work, we used decrees, letters from Prime Minister's office and those from the Health Minister so as to analyse the decisions that were taken by State men in order to preserve the health of individuals. These archives have been confronted with the interviews done to people working in the economic sector and households in order to assess the impact of the said decisions in people's life in the daily basis. The results of this work are many and enable to know that resilience is a concept built up in Cameroon to protect the populations and to also limit the spread of the virus. It equally stands out that Cameroonians have trouble respecting physical distancing because this latter is not part of their culture. That's why, social confinement that has more or less succeeded drains along it several socio-cultural ills.

Keywords: Covid 19. Pandemic. Resilience. Distancing. Social confinement.

RESUMEN **LA RESILIENCIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA EN CAMERÚN: DEL DIFÍCIL DISTANCIAMIENTO AL IMPOSIBLE CONFINAMIENTO SOCIAL**

La COVID-19 es una pandemia mundial cuya propagación se ha visto facilitada por varios vectores que son tanto naturales como humanos. La peligrosidad del virus, su mutación y la dificultad de controlarlo por parte de los científicos hacen del SARS-COV 2 una amenaza que no perdona a ningún país. Para evitar la hecatombe de las sociedades, como en las recientes pandemias que ha experimentado el mundo, la resiliencia parece ser una estrategia plausible para proteger a la humanidad. Ante la angustia, la psicosis que alimenta a las poblaciones y la deficiencia de un sistema de salud, las políticas del Camerún han introducido el uso obligatorio de máscaras en los lugares públicos no para romper la resistencia, sino para formar parte de la continuidad de la vida. Este proyecto se propone estudiar el interés epistémico de la resiliencia de los cameruneses frente a la pandemia de coronavirus. Asimismo, se trata de aclarar el concepto de distanciamiento social, incluso físico, que parece haber perdido su contenido al principio de la crisis frente a las tradiciones del pueblo. En un contexto como el del Camerún, en el que el sector no estructurado absorbe más de la mitad de la tasa de desempleo, el confinamiento social ha evolucionado a trompicones. Este estudio se basa en los cánones de la disciplina histórica. Para llevar a cabo este trabajo, hemos utilizado decretos, circulares de la Oficina del Primer Ministro y las del Ministerio de Salud Pública para analizar las medidas tomadas por los estadistas para preservar la salud de los individuos. Estos archivos se compararon con las entrevistas realizadas a los agentes económicos y los hogares para evaluar el impacto de estas decisiones en la vida cotidiana de la población. Los resultados de esta labor son múltiples y muestran que la resiliencia es un concepto desarrollado en el Camerún para proteger a las poblaciones y limitar la propagación del virus. También muestra que a los cameruneses les resulta difícil respetar la distancia física porque no forma parte de su modo de vida. Por eso el confinamiento social, que ha tenido más o menos éxito, drena con él varios males socioculturales.

Palabras clave: COVID-19. Pandemia. Resiliencia. Distancia. Confinamiento social.

Introduction

Le SARS-COV 2 encore appelé le nouveau coronavirus, est une maladie infectieuse causée par le nouveau virus d'une vaste famille. Découvert récemment en Chine, à Wuhan en décembre 2019¹, ce virus pathogène s'attaque à l'animal comme à l'homme. C'est autant plus des raisons, qui expliquent sa mutation et sa difficile maîtrise par les hommes de sciences. Les flux intracontinentaux ont fait de cette maladie locale une pandémie, car elle touche de nombreux pays dans le monde en général et le Cameroun en particulier. Face à un virus d'une extrême dangerosité et dont la propagation est immesurable, la résilience semble être une stratégie plausible pour protéger les Camerounais. Le concept de résilience quant à lui peut se définir comme étant la capacité d'une personne à faire face aux épreuves de la vie. Pour l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), c'est l'ensemble des initiatives développées par un patient avec l'aide d'un assistant pour protéger sa santé². Par contre la distanciation physique est l'éloignement corporel d'un individu à un autre. Ce dernier se rapproche de l'enfermement social qui est un synonyme du confinement, mais à la différence que celui-ci n'est pas restrictif. En dehors de cette résilience qui varie d'une personne à une autre, les pouvoirs publics camerounais ont mis sur pied d'autres paradigmes permettant d'endiguer la pandémie. Ainsi, l'utilisation du socioconstructivisme permet de comprendre que face à certaines situations, voire aux pandémies, les individus développent des compétences qui leur permettent de résister à ces dernières. Cette résilience leur permet non pas seulement de riposter à la menace, mais de continuer à vaquer à leur préoccupation. De ce fait, quelle

est l'importance de la résilience dans la lutte contre le coronavirus au Cameroun? Pour répondre à cette préoccupation, cette étude se propose, de montrer que l'application de la distanciation sociale, voire physique a perdu son contenu au début de la crise face aux traditions des peuples locaux et que l'enfermement social en contexte camerounais a évolué en dents de scie. Dans le souci de mener à bien ce travail de recherche, nous nous attarderons sur la pandémie du coronavirus et la résilience des peuples locaux; mais aussi, sur les insuffisances de la distanciation physique et l'impossible enfermement social.

La pandémie du coronavirus et la résilience des peuples locaux

La propagation du coronavirus qui atteint le Cameroun au premier trimestre, oblige les populations à développer la résilience, qui est une arme psychothérapeutique permettant d'endiguer l'évolution du virus sur l'étendue du territoire. Cette résistance qui varie d'un individu à un autre a été amplifiée par plusieurs facteurs européocentristes et locaux.

Les facteurs ayant influencés une résilience globale chez les Camerounais

Pendant plusieurs siècles, l'humanité a fait face à des crises sanitaires aux conséquences sans précédent. Il s'agit entre autre de la grippe espagnole, d'Ebola, du VIH/SIDA ou encore de la Chikungunya (BIOS, 2020). Chacune d'elle avait un caractère particulier, une propagation aigue et est parvenu autant que le coronavirus à décimer des milliers de personnes à travers le monde. Ce n'est donc pas un fait nouveau pour l'humanité qui vit aujourd'hui une crise épidé-

1 "Maladie à coronavirus 2019 (COVID 19)", www.who.int/fr/emergencies/diseases, 27/03/2020.

2 "La santé mentale et la résilience psychologique pendant la pandémie du COVID 19", www.who.int/fr/health-topic, 27/03/2020.

mique sans égale. A la différence des crises qui ont été citées, la COVID-19 a réussi à paralyser le fonctionnement du système monde. D'autant plus que les chercheurs sont divisés et que les dirigeants des Etats et ceux de l'Union Européenne (UE) ne sont pas unanimes sur la gravité de la menace (LLYOD, 2020). Ce tâtonnement a fragilisé les Etats et a rendu vulnérable les populations des pays puissants vers celles en voies de développement.

Face à l'incapacité de maîtriser un virus mutant et de mettre fin aux lamentations que ce dernier entraîne dans les pays européens, plusieurs européocentristes, acteurs économiques et organisation telle que l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) sont montés au créneau pour professer une sorte de fin du monde pour les Africains³. Pour la France, la COVID-19 pourrait être "la crise de trop, qui déstabilise durablement, voire qui met en bas des régimes fragiles (Sahel) ou en bout de course (Afrique Centrale)" (CABRIOL, 2020, s/p). A tort ou à raison, ce point de vue renferme plusieurs interrogations notamment la faiblesse scientifique du continent africain. C'est pourquoi, il y a lieu de dire que "la pandémie a donné l'occasion d'équiper les laboratoires, réduisant la dépendance à l'institut Pasteur"⁴.

S'il est vrai que la pandémie a atteint le continent en général et le Cameroun en particulier, il faut souligner que plusieurs facteurs ont été à l'origine de la résilience chez les Camerounais. Il s'agit entre autres des idées véhiculées par les occidentaux sur l'hécatombe des Africains. Parmi ceux-ci, l'OMS, Organisation sensée protéger la vie des peuples du monde. Sa position sur la gestion de la crise a été longuement critiquée par de nombreux acteurs nationaux⁵ et jusqu'aujourd'hui, cette

dernier n'a pas apporté des résultats probants sur la pandémie notamment la mise sur pied d'un vaccin pour lutter efficacement contre le virus. D'autant plus que la découverte d'un vaccin, nécessite une longue étude clinique (MBATCHOU, 2020) contrairement à ce que pensent les laboratoires occidentaux comme AstraZeneca⁶. A cela s'ajoute le système de santé camerounais qui est poreux et comme tous autres systèmes africains après 60 ans d'indépendance, continu de compter sur le laboratoire Pasteur en terme de logistique et d'étude sur les nouvelles crises sanitaires. Ce sont toutes ces idées, qui ont amené les Camerounais à développer la résilience pour endiguer la propagation du virus.

En réalité, la résilience n'est pas un concept nouveau dans la gestion des crises. Celui-ci a évolué dans le temps et dans l'espace pour avoir un caractère particulier dans la gestion des épidémies. En réalité, la résilience se construit en huit étapes à savoir: "la défense-protection; l'équilibre face aux tensions; l'engagement-défi; la relance; l'évaluation; la signification-évaluation; la positivité de soi et la création"⁷. Dans le domaine de la santé, lorsqu'un peuple est victime d'une épidémie, il développe une résistance lui permettant de faire face à la menace. C'est le cas avec la COVID-19 au Cameroun où la résilience des populations a été renforcée par les décrets des hommes d'Etats⁸. Malgré la crise sanitaire et

l'OMS en sens qu'en médecine traditionnelle, il n'y a pas d'étude clinique. Cf. G. Ibrahim Tounkara, "Les critiques de l'OMS passent mal en Afrique", <https://m.dw.com/fr/18/05/2020>.

3 Il s'agit de l'Hécatombe annoncée par l'OMS. Lire par exemple, A-G. Khalfallah, COVID 19: L'Afrique l'impossible pronostic", www.atalayar.com/fr/blog, 19/07/2020.
4 "La COVID-19 va renforcer l'autonomie scientifique de l'Afrique", www.scidev.net, 04/05/2020.
5 Le naturopathe camerounais, Linus Fotsing critiquait

6 C'est un laboratoire anglais qui pense avoir trouvé un vaccin contre le coronavirus. Ce dernier sera disponible à l'automne et confèrera une protection d'un an. Cf. "Le vaccin d'AstraZeneca pourrait protéger contre le Covid-19 pendant un an", www.challenges.fr/entreprise, 16/06/2020.
7 "Résilience: définition et application aux domaines de la RSE et du développement durable", <https://youmatter.world/fr/definition/resilience>.
8 A compter du 18 mars 2020 et jusqu'à nouvel ordre, le président de la république du Cameroun instruit 13 mesures visant à riposter contre la pandémie du

les mesures prises (fermeture des frontières, des débits de boisson, des sphères éducatives, port du masque et lavage des mains), les pouvoirs publics n'ont jamais confiné la population camerounaise comme cela a été fait dans les pays européens. A cet effet, un informateur anonyme souligne que le gouvernement camerounais a fait preuve de maestria dans la gestion de la crise car en évitant de confiner les populations, il a épargné le pays des conséquences socioéconomiques sans égal. Il était donc question pour les Camerounais de développer une riposte face aux effets pervers du coronavirus.

Pour soutenir cette riposte et permettre aux camerounais de résister efficacement à la crise sanitaire, les pouvoirs publics ont mis sur pied une stratégie qui a été dévoilée le 17 juin 2020 et qui s'inscrit sur une période de trois ans⁹. Cette stratégie qui est évaluée "à 479 milliards de FCFA, repose sur 05 piliers majeurs, à savoirs la riposte sanitaire, la résilience économique et financière, l'approvisionnement stratégique, le renforcement de la recherche et de l'innovation, ainsi que la résilience sociale"¹⁰. Ce soutien du gouvernement camerounais, vise à réparer les insanités causées par le SARS-COV 2 et permettre au Cameroun en 2023 de retrouver son chemin de l'émergence. C'est pourquoi la stratégie se veut une riposte globale sur tous les secteurs de développement dont la santé qui est prioritaire afin de faire face aux prochaines crises. Cette dernière est liée à la recherche fondamentale qui doit être amplifiée en intégrant l'ordre traditionnel de la santé qui a porté du répondant dans la

lutte contre ladite pandémie (BELOKO, 2020)¹¹. Il faut par-dessus tout, relancer le secteur économique et les structures sociales paralysés par la crise depuis 6 mois. Ce qui permettra un retour sur les bancs pour les tous petits dès octobre 2020 et ramener le sourire d'antan chez les Camerounais. S'il est vrai que la résilience globale est une riposte au COVID-19, il faut souligner que la démocratie sanitaire ou la culture personnelle est un facteur psychologique endiguant la propagation du nouveau coronavirus.

La culture personnelle: un facteur psychologique permettant de résister à la pandémie du nouveau coronavirus

A côté de la riposte globale menée par l'Etat (création des centres d'isolement, de traitement et la ligne d'assistance locale: 1510), il y a aussi un effort personnel, voire individuel qui contribue à la lutte contre la propagation du coronavirus. Le Cameroun est un pays d'Afrique Centrale qui compte à nos jours plus 25 millions d'habitants et qui selon certains experts est l'épicentre de la pandémie en Afrique Centrale (SAVANA, 2020). Aujourd'hui le pays présente 18042 cas confirmés, 15320 guérisons et 395 décès¹². Malgré cette position qui ternie l'image du Cameroun auprès de ces partenaires étrangers, il faut souligner que le pays a également le nombre le plus élevé des cas guéris¹³. Cet exploit peut se justifier à travers trois hypothèses notamment la chaleur qui est omniprésente (pays situé dans la zone climatique chaude). Seulement, les effets de cette

Coronavirus. Cf. www.prc.cm/fr/actualités, consulté le 12 août 2020. Lire aussi, les stratégies gouvernementales de riposte face à la pandémie de coronavirus (COVID-19), www.spm.gov.cm

9 "COVID-19: Le gouvernement camerounais se dote d'une stratégie de riposte et de résilience socio-économique", 23/06/2020.

10 "COVID-19: Le gouvernement camerounais se dote d'une stratégie de riposte et de résilience socio-économique", 23/06/2020.

11 L'archevêque métropolitain Samuel Kléda, avait souligné au journal télévisé de la CRTV avoir guéri plus de 12000 cas de contaminés sans décès. Lire aussi, F. Beloko, "Coronavirus: le Cameroun s'intéresse à la solution de Monseigneur Kléda", www.allodocteur.africa/cm, 28/06/2020.

12 "Alerte COVID-19", www.google.com

13 Ibid.

dernière sur le virus restent une idée qui divise le monde scientifique. L'on souligne également les bienfaits de la médecine traditionnelle dans la lutte contre le coronavirus. La preuve est que tous les pays ayant un taux élevé de guérisons ou qui ont eu très peu de cas confirmés, ont mis sur pied des décoctions visant à faire face à la menace¹⁴. En temps de crise sanitaire, la culture personnelle est capitale pour résister à la pandémie.

En réalité, l'on peut avoir un exécutif proactif qui gère aussi bien une pandémie que les besoins de ses populations. Un système sanitaire bien structuré, qui met en avant la recherche fondamentale pour faire face aux crises futures. Tout ceci ne suffit pas pour riposter à une crise sanitaire sans égal comme la COVID-19. C'est le cas par exemple avec les anciens, qui ont trouvé massivement la mort dans les EHPAD en Europe et dans les CHSLD en Amérique du Nord¹⁵. Si certains paramètres socio-sanitaires peuvent justifier ces morts comme le souligne Linda Jurick¹⁶, il faut souligner que la résilience que devait développer ces patients a été fragilisée. D'autant plus que la maladie s'est abattue comme une poudrière dans ces régions du monde et ayant de nombreux antécédents médicaux, les anciens avec leur assistance n'ont pas armé une compétence physique pour résister à la pandémie. Ce point de vue peut être une controverse, seulement la préparation psychologique d'un patient lui permet de mieux gérer sa maladie.

Par contre au Cameroun, la maladie n'est présente qu'à partir de mars 2020¹⁷. Ce qui donne individuellement aux Camerounais le

temps de construire une riposte physique solide. Pour faire face à cette crise sanitaire cauchemardesque, les peuples locaux développent moult résistances. C'est le cas par exemple dans les villes de Yaoundé, Douala et Bafoussam qui sont des épices de la pandémie et/ou aucune activité n'a été stoppée. Ceci se justifie par le fait que plus de la moitié de la population se nourrit au quotidien. Au vue de cette insuffisance, de nombreux acteurs furent contraints d'accepter de vivre avec la pandémie dans le but de pérenniser les communautés. Ce point de vue est partagé par Emmanuel Belek, qui souligne "qu'en restant confiné chez moi, l'Etat va-t-il répondre à mes besoins élémentaires?"¹⁸. Pour Odile Ngouana, "en tant que *bayam sellam*, je me protège toutes les fois que je suis à l'extérieur et précisément dans mon comptoir au marché huitième"¹⁹. A Ebolowa, Stéphane Mbane Bikolo déclare "qu'ici le coronavirus n'est pas une menace, c'est une affaire des grandes villes camerounaises"²⁰. Chez les Baka communément appelés Pygmées, la riposte contre le coronavirus a été endogène c'est-à-dire propre à leur culture. Il s'agit des "mesures barrières venant de leur tradition à savoir les herbes, les feuilles et autres" (NTAP, 2020, s/p).

Toutes les informations recueillies concourent à l'idée selon laquelle, les Camerounais ont renforcé leur vécu psychosocial par rapport à la perception qu'ils ont de la pandémie. Bien que sentant leurs valeurs traditionnelles menacées, les populations ont su développer un lien étroit entre le physique et le psychique afin répondre à la menace environnementale. Pour les "non contaminés" faute de tests, voire les illuminés, il était judicieux d'adopter les comportements prodigués par les pouvoirs publics. C'est pourquoi au début de la crise sanitaire, il est facile d'avoir deux types

14 Il s'agit par exemple de Madagascar et du Cameroun qui ont su utilisés les vertus de la médecine traditionnelle pour riposter à la pandémie du coronavirus.

15 Ce sont des camps de retraites pour personnes âgées dépendantes. En réalité, cette notion est variable d'une sphère géographique à une autre.

16 Jurick, entretien du 21 avril 2020 au Québec.

17 Lire par exemple, les stratégies gouvernementales de riposte face à la pandémie de coronavirus (COVID-19), www.spm.gov.cm

18 Belek, entretien du 23 mars 2020 à Yaoundé.

19 Ngouana, entretien 15 juillet 2020 à Yaoundé.

20 Mbane Bikolo, entretien 4 juin 2020 à Ebolowa.

de Camerounais: ceux qui croient à l'existence de la maladie et ceux qui pensent que c'est une maladie uniquement pour les Européens. Dans ce biardisme de fait, chaque groupe développe un comportement psychosocial lui permettant de faire face à la pandémie. C'est le cas des pygmées ou des Pahouing (Beti-Bulu-Fang), qui ont fait recourt à la médecine traditionnelle d'où la consommation quotidienne des décoctions provenant de la nature.

La peur d'être confiné dans les centres d'opérations COVID-19 et/ou d'être enrôlé après un Test Rapide Covid (TRC), de nombreuses personnes atteintes du coronavirus ou non se sont fait soigner à domicile avec l'aide d'un médecin de famille²¹. C'est ce que nous appelons ici la résilience individuelle c'est-à-dire la capacité d'un corps à résister aux micro-organismes. Pendant la maladie, l'état psychosocial doit être renforcé à l'immunité, voire à la démorésilience (GUALDE, 2015). La démorésilience est un phénomène qui permet de lier l'aspect biologique (l'homme) à la culture (l'appréhension de gestion d'une crise sanitaire)²². En dehors des cas confinés rencontrés au lendemain de leur séjour dans les centres Covid comme celui de Mandjou (Bertoua) et de Laquintinie (Douala), la plupart des patients enquêtés à domicile ou cas potentiellement confinés, relèvent que plusieurs facteurs psychosociaux ont joué un rôle dans leur rétablissement. Il s'agit entre autres de la motivation familiale, des amis, du suivi de la thérapie et des exercices physiques pour ceux qui ont choisi un mini-confinement ou qui sont en phase post-maladie. C'est également au cours de cette période, que la démorésilience est importante car elle permet aux non confinés et confinés de se renseigner davantage sur la maladie d'où l'importance des mass-médias. Pour Angélique porte, il serait judicieux pour un patient covid de se décon-

necter des chaînes de télévisions car celles-ci polluent son état psychique. Le point de vue de la praticienne est intéressant en ce sens qu'aux premières lueurs de la crise sanitaire du COVID-19, plusieurs médias occidentaux n'ont fait qu'attiser la psychose chez les patients. Sur un autre angle et face à un virus peu maîtrisable, il est judicieux de rester sur le qui-vive dont connecté sur les réseaux sociaux. C'est également à travers ces sources d'informations, que les premières thérapies conventionnelles (Chloroquine) ou traditionnelles (artémisia) ont été données aux populations pour lutter contre le coronavirus. Aussi, c'est à travers la culture que l'humanité a pu gérer le confinement pendant plus de cinq mois. Contre toute attente des eurocentristes, la résilience chez les Camerounais apparaît comme un fait particulier dans la gestion de la crise sanitaire, en ce sens qu'elle a su consolider l'état psychosocial, démorésilience et tradition. Cependant, quels sont les marqueurs qui ont rendu difficile la distanciation physique et l'enfermement social des Camerounais?

De la difficile distanciation physique à l'impossible enfermement des populations

Dans la lutte contre la COVID 19 au Cameroun, plusieurs mesures ont été prises par les pouvoirs publics pour limiter la propagation du virus. Il s'agit entre autres, de la difficile distanciation sociale, voire physique et/ou l'impossible enfermement social.

L'échec de l'application d'une distanciation physique au Cameroun

En quelques mois seulement, ce virus est parvenu à réduire la taille de la population

21 Mboe, entretien 15 juillet 2020 à Yaoundé.

22 Ibid.

mondiale. Cependant, l'absence d'une réelle thérapie face à la menace a amené les scientifiques du monde à trouver des mesures de riposte telle que la distanciation sociale, voire physique. Ce qui a permis aux autorités, d'instaurer des restrictions et de confiner de nombreuses villes telles que Wuhan, Lisbonne, Lérida pour ne que citer celles-là. Face à une propagation presque cauchemardesque et vu le nombre de morts enterrés, voire incinérés par jour, le gouvernement camerounais prend le taureau par les cornes dans l'optique de protéger ses populations. Dans les mesures barrières du 17 mars 2020, figure en droite ligne "l'interdiction des regroupements de plus de 50 personnes"²³. En réalité, la distanciation physique, distanciation sociale ou l'éloignement sanitaire est une mesure visant à éloigner les hommes les uns des autres dans les milieux publics (GOLDSTEINE et ROZEN, 2020). Cette mesure n'est pas nouvelle, car elle a toujours été utilisée par les praticiens pendant les crises épidémiques et surtout lorsque la contamination se fait par contacts physiques ou de gouttelettes²⁴.

Aux premières lueurs de la crise, le paradigme mis en place était celui de la distanciation sociale car pour les scientifiques, il fallait confiner les populations chez elles dans l'optique d'endiguer l'évolution de la pandémie. L'on se souvient qu'en Europe, en dehors de boucler certaines villes, les autorités ont envoyé la milice s'assurer du respect de ladite restriction. Ce qui n'a pas été facile pour les populations en âge de travailler car plusieurs personnes se sont retrouvées en chômage partiel et du coup, la distanciation est devenue un fardeau. Pour les personnes contaminées et celles confinées dans les hôpitaux,

l'éloignement social a été une fracture dans la gestion de la maladie. Au lieu d'endiguer la propagation du virus, la distanciation sociale à augmenter l'angoisse chez les personnes saines, le nombre de mort dans les pays et dont nombreux furent taxés de décès-covid. Les insuffisances de ce paradigme, voire l'isolement ont obligé les scientifiques et les autorités à revoir ledit concept et de l'adapter à l'évolution du pick de la maladie. Aujourd'hui, l'on parle désormais de distanciation physique qui est un comportement barrière, mais qui permet aux populations de briser la solitude.

Le 18 mars 2020, lorsque que les mesures de restriction prise par le président de la république entre en vigueur au Cameroun, les populations n'entendent pas laisser de côté leur tradition car pour elles la distanciation sociale, voire physique va entraîner la fracture sociale (BARROUX²⁰²⁰). C'est ainsi que certains individus, malgré les messages relayés par les pouvoirs publics et la diffusion en boucle des dangers causés par le virus dans le monde, ces derniers sont restés sceptiques et ont continué à vaguer à leurs préoccupations. C'est le cas par exemple dans les marchés et dans les débits de boisson (RABIYATOU, 2020). Un informateur anonyme souligne qu'à Obili (Yaoundé), malgré la fermeture des bars à 18 h 00, les gens s'enfermaient dans ces lieux loin de la distanciation physique et continuaient à boire jusqu'à des heures tardives. Les résultats des enquêtes menées dans les villes de Bertoua et d'Ebolowa, affichent que plus de 70 % de la population ne respectent pas les mesures barrières. Le port du masque est devenu une fantaisie à l'extérieur même pendant les cérémonies de mariage et de deuils. Le lavage des mains est facultatif uniquement pour les besoins de civilités. Malgré que le virus continu de circuler pendant cette période d'été, l'on note au Cameroun un relâ-

23 "Les mesures de restrictions contre le coronavirus", www.prc.cm/fr/actualités, consulté le 12 août 2020.

24 En octobre 1918, lors de la pandémie de grippe espagnole, M. C. Starkloff met en place une distanciation sociale. Cf. "Distanciation physique", www.wikipedia.org.

chement. Aujourd'hui, c'est plus de 80 % de la population qui ne respecte plus les mesures édictées par le gouvernement camerounais. L'échec de l'application de la distanciation physique, a fait que le pays soit classé en tête liste en Afrique centrale.

Au lieu de se protéger et assurer la protection des autres, la mauvaise compréhension du concept de distanciation physique a plutôt augmenté le pick de la maladie au Cameroun (BARROUX, 2020). Cet échec peut être justifié par le fait que, plus de la moitié de la population jeune exerce dans le secteur informel et que le gouvernement camerounais n'avait pas les moyens de sa politique dans la gestion de cette crise. C'est la raison pour laquelle, au lieu de réprimander comme en Europe, le gouvernement camerounais a laissé faire pour s'adosser sur le port du masque qui comme l'éloignement sanitaire n'a pas porté ces fruits. Sachant que les pouvoirs publics ne pouvaient pas répondre à tous les besoins des populations, l'enfermement social comme les autres paradigmes a évolué en dents de scie.

L'enfermement social: le difficile mimétisme au Cameroun

Le confinement ou l'enfermement social est un paradigme le plus souvent associé à la résilience des individus malades ou non pendant les crises sanitaires. Ceci parce qu'en restant enfermé chez soi ou en famille, de nombreuses personnes développent une résistance parfaite contre les épidémies. Si plusieurs villes profondément touchées par le coronavirus ont été bouclées et que les déplacements ont été limités aux besoins nécessaires, les Camerounais ont dit non à ce genre de projet social qui peut être lourd de conséquences. Ainsi, le ministre de la communication René Sadi, souligne que "la plupart des Camerounais vivent au jour le jour. Ils n'ont pas les moyens de se

ravitainer pendant 15 jours ou un mois. Nous ne pensons pas qu'il faille par mimétisme, décider de faire ce qui est fait ailleurs" (NDINGA NGOMA, 2020, s/p). Dans la même lancée, le ministre Manaouda Malachi déclare: "la chloroquine a un avantage dans le traitement du coronavirus"²⁵.

Face à une crise sans égale et dont les conséquences sont à la fois politique, économique et sociale, le gouvernement camerounais qui connaît ses insuffisances en matière financière refuse d'appliquer les mêmes recettes que les pays riches notamment confiner toute la population et subventionner les secteurs de développement. Les pouvoirs publics au gré des retombées, rejettent l'enfermement social. De plus que connaissant ses populations, une telle restriction n'allait pas enchanter les Camerounais. Voilà pourquoi depuis mars jusqu'à nos jours, les populations continuent de vaguer à leurs préoccupations non pas parce qu'ils ignorent l'existence de la maladie, mais parce qu'ils n'ont pas de choix. Il faille bien subvenir aux besoins des ménages et surtout les nécessités primaires des enfants aux lendemains des examens officiels.

Pour soutenir ce choix, le gouvernement propose aux Camerounais une molécule longtemps utilisée et administrée aux patients depuis 1946 contre la malaria (RABIYATOU, 2020). D'après de nombreuses études faites ailleurs et ici sur l'impact de la chloroquine sur le coronavirus, il ressort que cette molécule a porté des résultats probants. Cependant, le ministre de la santé met les populations en garde contre son automédication. Motivation ou non, la chloroquine est devenue le bouclier pour les travailleurs camerounais. De plus que, dans les réseaux sociaux les praticiens sont allés jusqu'à dire que la chloroquine pouvait aussi être utilisée à titre préventif contre la

²⁵ Ibid.

COVID-19²⁶. Ce qui a flambé le prix de ladite molécule sur l'étendue du territoire et par ricochet accéléré sa contrefaçon et sa vente illicite d'où les sanctions affligées à certaines structures de la santé de la place (TCHUILEU, 2020). L'impossible enfermement des populations a été aussi amplifié, par l'introduction de la médecine traditionnelle dans la lutte contre le coronavirus²⁷.

L'enferment social comme nous l'avons souligné plus haut, a évolué en dents de scie. Ceci revient à souligner que, bien qu'ayant été rejeté par le gouvernement, les migrants du retour au bercail, les intellectuels et les personnes ayant perdu un membre de leur famille dû au COVID-19 se sont confinés individuellement pour endiguer l'évolution du virus et protéger les autres. L'on pouvait alors voir dans certains quartiers, des maisons ou les portes sont restées fermées essentiellement ouvertes pour les besoins de premières nécessités. C'est également ce type de personne d'après notre observation, qui a considéré le port du masque comme une mesure barrière au coronavirus. Pour consolider ce point de vue, Loumtoné que nous avons rencontré à Emana souligne: "aujourd'hui, je rends difficilement visite à ma famille et à mes proches. Cependant, lorsque j'ai une nécessité, je mets mon masque et respecte toutes les autres mesures recommandées par l'Etat"²⁸. Que soit à l'intérieur ou à l'extérieur, le respect de certaines mesures barrières édictées par le gouvernement est important pour endiguer la propagation du virus et sauver des vies.

En utilisant tous ces astuces de la médecine conventionnelle et traditionnelle, les Camerounais sont restés en contact permanent avec le virus; mais la résilience psychosociale

associée à la démorésilience a permis aux populations de résister "efficacement" à la maladie, voire de la vaincre.

Conclusion

Au terme de ce travail qui s'intéressait à la résilience des Camerounais face à la pandémie du coronavirus, il ressort que l'application de la distanciation sociale, voire physique a perdu son contenu au début de la crise face aux traditions des peuples locaux. A cela, il faut souligner une évolution en dents de scie de l'enferment social. Cette étude a permis de comprendre, que face à l'hécatombe projetée par l'occident sur l'Afrique en général et le Cameroun en particulier, les populations ont su développer une résistance pour endiguer le nouveau coronavirus et continuer à vaguer à leurs préoccupations. Contrairement à leurs mœurs et surtout le caractère de paupérisation qui anime le quotidien de ces peuples, la distanciation physique est l'enferment social non pas portée des fruits comme dans les pays européens car pour ces derniers, il s'agissait de pérenniser les communautés en pleine crise sanitaire. Cette étude a une portée scientifique en sens quel permet de montrer, les astuces psychothérapeutiques développés par les Camerounais pour endiguer la crise virale, voire pour vaincre la pandémie du coronavirus. Cette préoccupation qui reste enracinée dans l'esprit des occidentaux, n'est-elle pas une solution face aux maladies infectieuses comme le soulignait déjà le professeur Didier Raoult?

Bibliographie

GUALDE, Norbet. Epidémie et démorésilience. **Corps**, n° 5, p. 15-26, 2008. Disponible sur: <https://www.cairn.info/revue-corps-dilecta-2008-2-page-15.htm> Consulté le: 9 juin 2020.

MBATCHOU, Joseph Yannick. **La question des mé-**

26 Ngandeu Mbouyap, entretien 15 juin 2020 à Yaoundé.

27 "Coronavirus: le Cameroun s'intéresse à la solution de Monseigneur Kléda", www.allodocteur.africa/cm, 28/06/2020.

28 Loumtoné, entretien 13 juil. 2020 à Yaoundé.

dicaments illicites dans le système de santé camerounais: le cas des villes de Yaoundé, Douala et Buea (1916-2014). 2020, 420f. Thèse (Histoire), Doctorat/Ph. D en Histoire, Université de Yaoundé I, 2020.

Maladie à coronavirus (COVID 19), 27/03/2020. Disponible sur: www.who.int/fr/emergencies/diseases Consulté le: 13 juin 2020.

La santé mentale et la résilience psychologique pendant la pandémie du COVID 19. 27/03/2020 Disponible sur: www.who.int/fr/health-topic Consulté le: 13 juin 2020.

BIOS, Chistian. **Le Covid 19 et son impact socio-sanitaire au Cameroun:** une analyse sociologique d'une tragédie aux conséquences plurielles. Nkafu, s/p., 19/06/2020. Disponible sur: <https://nkafu.org/le-covid-19-et-son-impact-socio-sanitaire-au-cameroun/> Consulté le: 9 juin 2020.

LLYOD, John. Comment l'Union Européenne a abandonné l'Italie. **Le Point**, Débats, Paris, s./v., s/p, avr. 2020. Disponible sur: https://www.lepoint.fr/debats/comment-l-union-europeenne-a-abandonne-l-italie-16-05-2020-2375724_2.php Consulté le: 10 juin 2020.

KHALFALLAH, Amira-Géhanne. COVID 19: L'Afrique l'impossible pronostic. **Atalayar**, Etre des rives, s./v., s/p, juin 2020. Disponible sur: <https://atalayar.com/fr/blog/covid-19-l%E2%80%99afrique-l%E2%80%99impossible-pronostic> Consulté le: 1^{er} juil. 2020.

CABRIOL, Michel. Comment la France imagine une possible implosion de l'Afrique face au Covid 19. **La tribune**, Paris, s./v., s/p, abr. 2020. Disponible sur: <https://www.latribune.fr/economie/international/comment-la-france-imagine-une-possible-implosion-de-l-afrique-face-au-covid-19-844055.html> Consulté le: 1^{er} juil. 2020.

La COVID-19 va renforcer l'autonomie scientifique de l'Afrique. **SciDevNet**, mai 2020. Disponible sur: <https://www.scidev.net/afrique-sub-saharienne/editorials/covid-19-renforcer-autonomie-scientifique-pharmaceutique-afrique/> Consulté le: 2 juil. 2020.

Le vaccin d'AstraZeneca pourrait protéger contre le

Covid-19 pendant un an. Juin 2020. Disponible sur: www.challenges.fr/entreprise Consulté le: 11 juil. 2020.

Résilience: définition et application aux domaines de la RSE et du développement durable. Disponible sur: <https://youmatter.world/fr/definition/resilience> Consulté le 12 juil. 2020.

BELOKO, Fabrice. Coronavirus: le Cameroun s'intéresse à la solution de Monseigneur Kléda. **Allo Docteur Africa**, s/p., juin 2020. Disponible sur: <https://alldoctors.africa/actualites/epidemie/covid-19/coronavirus-le-cameroun-s-interesse-a-la-solution-de-monseigneur-kleda> Consulté le 8 août 2020.

NTAP, Emmanuel Jules. Les peuples autochtones camerounais face au coronavirus. **Voa Afrique**. Cameroon, s./v., s/p, août 2020. Disponible sur: <https://www.voaafric.com/a/r%C3%A9silience-des-peuples-autochtones-au-covid-19-/5537652.html> 10/08/2020 Consulté le 5 août 2020.

SAVANA, Anna. Covid-19: les 10 pays les plus affectés en Afrique. **Financiala Frik**. Paris, s./v., s/p, mars 2020. Disponible sur: www.financialafrik.com 23/06/2020 - Consulté le 5 juil. 2020.

Alerte COVID-19. Disponible sur: www.google.com Consulté le 10 juil. 2020.

GOLDSTEINE, Guy-Philippe; ROZEN, Alon. Coronavirus: l'institution ou l'entreprise ne peut se permettre de devenir un nouveau foyer de contagion. **Le Monde**, Tribune, Paris, s./v., s/p, mars 2020. Disponible sur: www.lemonde.fr Consulté le: 10 juil. 2020.

BARROUX, Rémi. Les mesures de distanciation sociale ne sont pas bien comprises par les Français. **Le Monde**, Paris, s./v., s/p, mars 2020. Disponible sur: www.lemonde.fr Consulté le 14 août 2020.

RABIYATOU, Mana. Respect de la distanciation physique: le relâchement continue. **Cameroon Tribune**. Société, Cameroon, s./v., s/p, juin 2020. Disponible sur: www.cameroon-tribune.cm/article Consulté le juil. 2020.

NDINGA NGOMA, John. Coronavirus-confinement: la Cameroun se refuse à tout "mimétisme". **Afri-**

canews, Paris, s./v., s/p, 26/03/2020. Disponible sur: www.africanews.com Consulté le 8 juil. 2020.

sur: www.cameroon-tribune.cm/article Consulté le: 20 juil. 2020.

TCHUILEU, Alain. Respect de la distanciation physique: le relâchement continue. **Cameroon Tribune**. Société, Cameroon, s./v., s/p, juillet 2020. Disponible

Recebido em: 27/07/2020

Revisado em: 08/09/2020

Aprovado em: 18/12/2020

Joseph Yannick Mbatchou est Dr en Histoire Sociale, spécialiste en histoire de la médecine pour le Centre de Recherche de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Educatives, Faculté des Arts, Lettre et Sciences Humaines, Université de Yaoundé 1. *E-mail:* joyannmbatchou@yahoo.fr

LIVES DE FESTAS NOS TEMPOS DA COVID-19: ARRANJOS, VÍNCULOS E PERFORMANCES

■ PATRÍCIA SILVA

<https://orcid.org/0000-0002-9415-0629>

Universidade Federal da Paraíba

■ DANILO MOTA LIMA

<https://orcid.org/0000-0001-8118-147X>

Universidade Federal da Bahia

■ EDVALDO SOUZA COUTO

<https://orcid.org/0000-0002-2648-9399>

Universidade Federal da Bahia

RESUMO

Com a pandemia da COVID-19, fomos estimulados por governos e profissionais de saúde a ficar em casa, em isolamento físico. Para as pessoas conectadas, o isolamento físico não significa isolamento social. Nossas experiências ciberculturais são repletas de redes sociotécnicas que reconstroem e impulsionam a nossa vida social, sobretudo no contexto da pandemia, por meio, por exemplo, do fenômeno das *lives*. Nesse contexto, o objetivo do artigo é analisar arranjos, vínculos e narrativas gerados a partir das performances humanas e não humanas em uma *live* de uma festa virtual. O argumento central é que a *live* é uma pedagogia cultural que nos orienta a festejar a vida, cuidar do corpo, explorar outras possibilidades para a paquera e a sexualidade *on-line*, ao mesmo tempo em que continuamos a defender nossas pautas políticas e ativistas. O método usado foi o da pesquisa pós-qualitativa, por meio da estratégia da observação participante. Concluímos que as *lives* rapidamente se popularizaram como redes sociotécnicas dinâmicas, repletas de pedagogias culturais que nos ajudam a organizar a vida social em meio ao isolamento físico e que a *live* da Festa da resistência, com suas performances celebradas, mostra que reinventamos o social, agora na esfera do *on-line*, promovendo diversos hibridismos.

Palavras-chave: COVID-19. Pandemia. *Live*. Redes sociotécnicas. Pedagogias culturais.

ABSTRACT **LIVES IN THE PARTIES IN THE TIMES OF COVID-19: ARRANGEMENTS, LINKS AND PERFORMANCES**

With the COVID-19 pandemic, we were encouraged by governments and health professionals to stay at home, in physical isolation. For people connected, physical isolation does not mean social isolation. Our cybercultural experiences are full of sociotechnical networks that rebuild and boost our social life, especially in the context of the pandemic, through, for example, the phenomenon of lives. In this context, the objective of the article is to analyze arrangements, links and narratives generated from human and nonhuman performances in a live of a virtual party. The central argument is that live is a cultural pedagogy that guides us to celebrate life, take care of the body, explore other possibilities for online flirting and sexuality, while continuing to defend our political and activist agendas. The method used was that of post-qualitative research, through the participant observation strategy. With the study, we concluded that lives quickly became popular as dynamic sociotechnical networks, full of cultural pedagogies that help us organize social life in the midst of physical isolation and that the live of the resistance party, with its celebrated performances, shows that we reinvented the social, now in the sphere of online, promoting several hybridities.

Keywords: COVID-19. Pandemic. Live. Sociotechnical Networks. Cultural Pedagogies.

RESUMEN **FIESTAS EN VIVO EN LOS TIEMPOS COVID-19: ARREGLOS, ENLACES Y ACTUACIONES**

Con la Covid-19, gobiernos y profesionales de la salud, nos animaron a permanecer en casa, en aislamiento físico que no significa aislamiento social. Nuestras experiencias ciberculturales están llenas de redes sociotécnicas que reconstruyen e impulsan nuestra vida social, especialmente en el contexto de la pandemia, a través del fenómeno de las transmisiones en vivo. El objetivo del artículo es analizar los arreglos, lazos y narrativas generados a partir de actuaciones humanas y no humanas en una transmisión en vivo de una fiesta virtual. El argumento central es que las transmisiones en vivo son una pedagogía cultural que nos guían a celebrar la vida, cuidar del cuerpo, explorar otras posibilidades para los encuentros amorosos y la sexualidad, mientras continuamos defendiendo nuestras agendas políticas y activistas. El método utilizado fue el de la investigación post-cualitativa, mediante de la estrategia de observación participante. Concluimos que las transmisiones en vivo se hicieron

rápidamente populares como redes sociotécnicas dinâmicas, llenas de pedagogías culturales que nos ayudan a organizar la vida social en medio del aislamiento físico y que la transmisión de la fiesta de la resistencia, con sus actuaciones celebradas, muestra que reinventamos lo social, ahora en la esfera de lo online, promoviendo diversas hibridaciones.

Palabras clave: Covid-19. Pandemia. Transmisiones en Vivo. Redes Sociotécnicas. Pedagogías Culturales.

Introdução

Atualmente, a vivência na sociedade conectada demonstra que somos constituídos de vários elementos que nos moldam e nos associam ao mundo (LE BRETON, 2003; HARAWAY, 2009; COUTO, 2012). Ou seja, o humano é ao mesmo tempo uma singularidade e um somatório de vínculos.

Através de tecnologias digitais conectadas à rede, interagimos, brincamos, produzimos e consumimos. Esse fluxo informacional oferece novas rotas e narrativas para a percepção de mundo, principalmente no contexto da pandemia da COVID-19, no qual os indivíduos se unem às técnicas para construir novas formas de interação e desenvolver outros modos de ser.

Todos os setores estão sendo impactados com a pandemia: a educação, a saúde, a indústria cultural, só para ilustrar alguns. Eles estão se reinventando, seja com a utilização da telemedicina, das aulas *on-line* em plataformas específicas, ou ainda, com a popularização das *lives*, que são transmissões ao vivo de áudio e vídeo na internet, com objetivo principal de entretenimento, estabelecendo um canal de interatividade através da conexão direta com o público. A tendência que se observa é o crescimento na utilização das tecnologias como forma de romper com o isolamento físico, sem, contudo, transgredir as regras de distanciamento entre as pessoas, algo extremamente necessário.

Nesse contexto, o argumento que desenvolvemos neste artigo é que as tecnologias, os objetos/coisas, os não humanos, independente do sinônimo que usemos, exercem o papel de aumentar as nossas capacidades e os nossos sentidos. As tecnologias podem ser entendidas como um dispositivo de liberdade performativa, a fim de repensarmos as práticas sociais. Compreender como os objetos/coisas estão participando ativamente da vida social e como eles se associam aos humanos é essencial, pois possibilita perceber que as práticas sociais emergem de enredos entre os humanos e os não humanos. Um modelo exemplar desse enredo sociotécnico é a *live*, um fenômeno cibercultural da era da pandemia da COVID-19. O enredo aqui estudado é a *live* da Festa da resistência. Consideramos que a *live* é uma pedagogia cultural que nos orienta a festejar a vida, cuidar do corpo, explorar outras possibilidades para a paquera e a sexualidade *on-line*, ao mesmo tempo em que continuamos a defender nossas pautas políticas e ativistas.

Sendo assim, o objetivo do artigo é analisar arranjos, vínculos e narrativas gerados a partir das performances humanas e não humanas em uma *live* de uma festa virtual chamada “Festa da resistência”. Neste estudo, as *lives* são consideradas como fenômeno narrativo da nossa época pandêmica e como pedagogias culturais que orientam e constroem nossas subjetividades conectadas (CAMOZZATO; CAR-

VALHO; ANDRADE, 2016). O campo empírico é a análise de uma *live* de uma festa virtual realizada em uma capital do Nordeste do Brasil, no dia 1º de maio de 2020. O método usado foi o pós-qualitativo, que tem como pressupostos teóricos o realismo agencial (BARAD, 2007), o poder das coisas (BENNETT, 2010) e as redes de multiplicidades (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

Para a pesquisa pós-qualitativa, os fenômenos são descritos e explorados como arranjos e vínculos, como configurações sociomateriais do mundo, e qualquer ponto tem poder de ser conectado a qualquer outro, atuando como matéria viva na assembleia de humanos e/ou tecnológicas. Conforme Schatzki (2003), os objetos/coisas precisam ser incluídos também na análise de um fenômeno, pois eles compõem o processo pelo qual um dado fenômeno se desdobra. Assim, nos apropriamos do método etnográfico para seguir as coisas (LATOURETTE, 2012) e da observação participante para estudar o fenômeno da *live* escolhida.

Tecnologias e COVID-19: formas de romper o isolamento físico

Em 26 de fevereiro de 2020, chegou oficialmente ao Brasil o vírus SARS-CoV-2 e, desde então, estados e municípios têm incentivado o isolamento físico a fim de desacelerar o contato com o vírus e o desenvolvimento da doença associada a ele, a COVID-19. Com o auxílio de dispositivos conectados em rede, ao menos para os plenamente inseridos na cultura digital, passamos a viver em isolamento físico, mas não social. Nosso isolamento não significa perda de conexão com os outros.

Ao longo da história, o isolamento social tem sido utilizado como um potente recurso para o controle de contaminação de doenças infecciosas. Sua origem é atribuída à cidade de Veneza, que durante a Peste Negra, nos séculos XIV e XV, estipulou o confinamento de quaren-

ta dias em seus portos. Durante esse período, os barcos deveriam permanecer isolados antes que seus passageiros e tripulantes desembarcassem. Surge daí a palavra “quarentena”, eficiente medida para conter a propagação da Peste Negra e uma das práticas mais tradicionais de saúde pública (RAMOS, 2020).

No contexto da Peste Negra, o isolamento mantinha estreita relação entre flagelo e penúria, pois a quarentena significava confinamento social, físico e comunicacional. Atualmente, no contexto da sociedade conectada, o isolamento com o uso das tecnologias digitais permite diversas formas de socialização. O uso de dispositivos conectados em rede “mantém, de alguma forma, o vínculo coletivo. É isolamento físico, já que estamos confinados, mas conectados a outros [...]” (LEMOES, 2020; PRECIADO, 2020).

Se nas experiências das pandemias passadas o isolamento era um resguardo rigoroso e penoso, em tempos ciberculturais, as interações digitais se expandem, à medida que os dias em confinamento se acumulam. Estar em casa, agora, significa circular por ambiências do ciberespaço. Por meio de dispositivos conectados, construímos a nós mesmos e administramos nossa presença num mundo globalizado (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020).

A cibercultura é resultado das experiências coletivas mediadas pelas tecnologias digitais conectadas em rede. *Smartphones*, computadores e *tablets* conectados à internet estruturam a cibercultura e nos dá a possibilidade de mantermos o convívio social, mesmo que remotamente, por meio dos dispositivos técnicos. Essas experiências conectivas, articuladas às mediações com diferentes ações humanas e não humanas, nos moldam e são moldadas por nossas experimentações cotidianas (OLIVEIRA; SANTOS, 2019).

Aplicativos como iFood, Rappi e Uber Eats levam o alimento na sua casa. O WhatsApp, Insta-

gram e Twitter estimulam as interações sociais. *Software* e *sites* de videoconferências, como o Zoom Meetings, Jitsi Meet e Skype, permitem que universidades e escolas realizem eventos e continuem muitas das suas atividades, e que empresas mantenham a rotina de trabalho remotamente. Plataformas de *streamings* como Netflix, GloboPlay, Telecine Play e HBO GO mantêm o entretenimento e produção televisiva.

Esses cenários ganharam ainda mais força com a pandemia. Nesse meio-tempo, contribuindo para a interação social e o isolamento físico, surgem as *lives*, como mais um instrumento de interação. As *lives*, que em inglês significa “ao vivo”, incentivam também a realização de *shows* e festas virtuais com data e hora marcada, em ambientes virtuais específicos. Elas são realizadas de maneira simples e eficiente, pois usualmente não estabelecem limites de participantes e nem tempo de exibição, e os usuários conectam-se por meio de computadores, *tablets* e celulares.

As *lives* estão imbricadas em um conjunto de arranjos e vínculos que contribuem diretamente para a constituição, o desenvolvimento e as narrativas dessas ações. Entendemos como arranjos e vínculos as arrumações e organizações das coisas no mundo, ou melhor, das partes que compõem o todo. São *layout* de humanos e não humanos que se relacionam e ocupam lugares em relação uns aos outros e se associam uns aos outros. As *lives* são importantes pedagogias culturais na pandemia.

O conceito de pedagogias culturais surgiu no século XX com a implicação dos artefatos midiáticos na produção dos sujeitos, nas diversas esferas da vida e das instituições sociais. Esse termo explica que outros espaços, além da escola, funcionam como produtores de conhecimentos, saberes, formas de pensar e agir (ARROYO, 2012; GIROUX, 2018).

O conceito de pedagogia cultural indica que a educação ocorre:

[...] numa variedade de áreas sociais, incluindo, mas não se limitando à escolar. Áreas pedagógicas são aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, etc. (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 14).

As interações ciberculturais abrem novos caminhos para as pedagogias culturais. O frequente acesso à internet propicia a abertura de novos meios de comunicação, sociabilidade e o estabelecimento de novas culturas que estruturam redes de produção de saberes, constroem formas específicas de práticas pedagógicas carregadas de significados, comportamentos e práticas interativas que difundem informações, signos e símbolos (COUTO, 2014).

As *lives* de festas, como pedagogias culturais, permitem novas experiências conectivas que ressignificam nossa sociabilidade. Em meio à pandemia do novo coronavírus, são celebrações importantes, um escape para esse momento amargo. Elas evocam memórias alegres e festivas, reforçam e constroem conexões.

As festas nas telas dos *smartphones* e computadores também elaboram e promovem estratégias de solidariedade e arrecadam doações para hospitais, instituições de pesquisa e comunidades carentes. As transmissões de grandes artistas arrecadam milhões de reais e toneladas de alimentos. A *live* realizada por Sandy e Junior, com pico de 2,5 milhões de pessoas assistindo, simultaneamente, arrecadou mil toneladas de alimentos e R\$1,8 milhão em doações.

Nesse caminho de solidariedade em rede, diversas pessoas têm se organizado em ajudar pequenos artistas e produtores a sobreviver neste tempo de pandemia. Com pouca reserva financeira em comparação aos grandes artistas midiáticos, os artistas locais e de pequena audiência são os primeiros a sentir os efeitos econômicos causados pela pandemia do novo

coronavírus. As *lives* são alternativas para essa dificuldade, fortalecem a economia solidária e contribuem com campanhas que valorizam e incentivam o consumo da arte local.

Arranjos, vínculos e performances nas lives

Observar que os seres humanos não estão totalmente no controle das práticas sociais, e em particular nas *lives*, nos parece interessante quando discutimos tais práticas, principalmente porque elas estão apoiadas na certeza de que os objetos/coisas também participam e contribuem para a formação delas. Isto é, entendemos que essas associações além de materializarem as relações humanas, também participam ativamente da vida social.

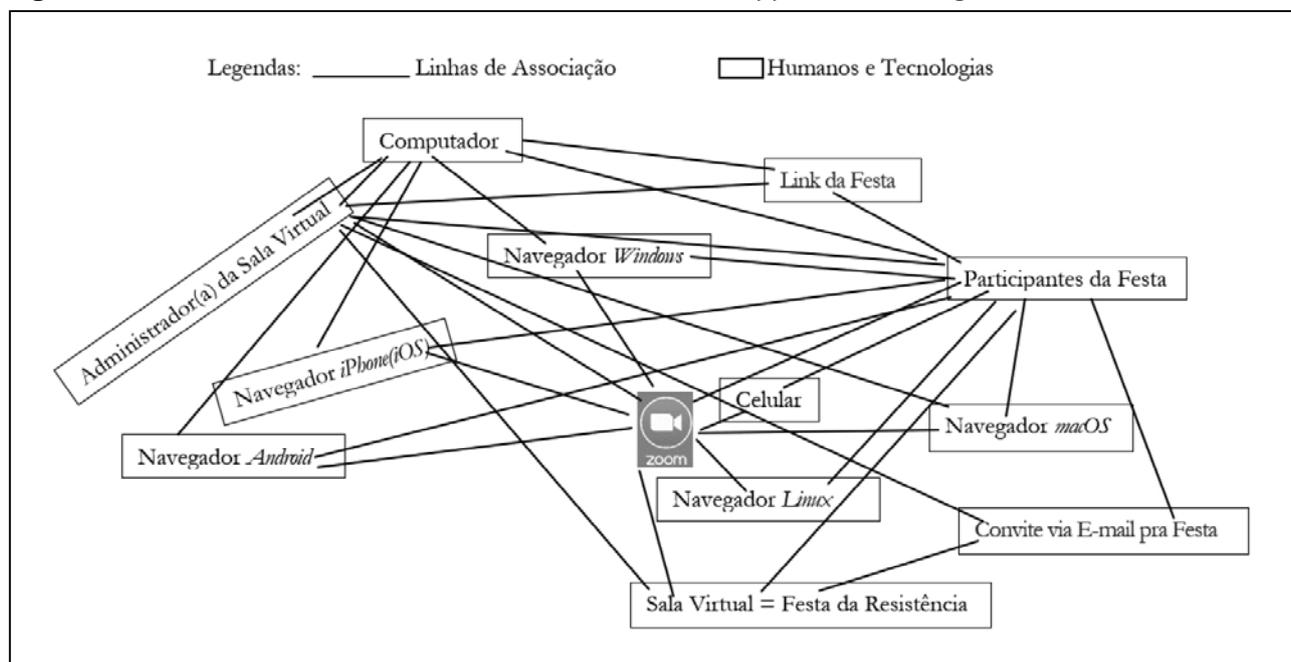
Ser social é associar-se, e estudar o social é estudar a associação em todas as suas formas materiais (DUIJN, 2009). O social é aquilo que se manifesta a partir das associações e como essas associações se estabilizam produzindo o social (LATOURET, 2012). Logo, o social é tudo que integra sujeitos/objetos/coisas e sem essa in-

tegração não existiria sociedade, uma vez que as interações são realizadas por e através de objetos/coisas.

Quando pensamos uma *live*, dificilmente imaginamos as redes que se formam para a sua implementação, porque nossa vida social está cercada por tantas redes que passam a ser não visível ao olho humano. Geralmente, estamos tão completamente ligados a elas no cotidiano que sua relevância simbólica, subjetiva e social está imbricada em nós e nem percebemos a sua presença.

A palavra “rede” é frequentemente usada como sinônimo da palavra “internet”, apesar das transformações que ocorreram ao longo dos anos (rede de computadores, rede social, rede elétrica etc.). Por isso, é importante ter em mente que “rede” é um termo mais amplo e que resulta em combinações híbridas, sendo assim, é mais apropriado chamarmos de “redes sociotécnicas”. As redes sociotécnicas dizem respeito a um aglomerado de relações humanas com os objetos/coisas, mas que também envolvem discursos, imaginários, eventos etc., e a interação dessas partes complementares.

Figura 1 – Rede sociotécnica da Live Festa da resistência no App Zoom Meetings



Fonte: elaborada pelos autores, 2020.

Vejamos na Figura 1 a rede sociotécnica que envolve uma *live*. Para ilustrarmos, utilizamos a plataforma Zoom Meetings, que foi empregada na Festa da resistência e faz parte do *corpus* empírico do artigo. O Zoom Meetings é um aplicativo (App) da *startup* americana Zoom Video Communications, considerado um dos mais acessíveis em termos financeiros e de funcionalidades deste segmento. Está disponível para celulares e computadores e suporta reuniões com *n* participantes (no serviço pago). O serviço funciona via navegador e em App para Windows, macOS, Linux, iPhone(iOS) e Android.

Na figura, humanos e não humanos são interligados entre si através de linhas de associação. No centro da rede, encontra-se o App Zoom Meetings. As linhas utilizadas representam a situação das relações existentes que podem ser: uma relação passada, aquela que já foi consolidada, como exemplo, o convite e o *link* enviado, e a relação atual, com a qual os atores humanos e não humanos estão estabilizados. Em qualquer desses movimentos, os atores da rede sociotécnica são representados.

A rede de atores humanos e tecnologias envolvidas na *live* da festa apresentam um *clusters* – logo do App Zoom Meetings –, que em termos sociotécnicos representa o elevado número de ligações, pois são motivados pelos mesmos interesses e, portanto, associados uns aos outros e, praticamente, a toda rede (ROSA; FERREIRA; SILVA, 2020).

Ao observar a rede sociotécnica, nenhuma entidade está isolada e nem apartada das outras, pois essas estão sempre emaranhadas em outras redes. É importante frisar que a rede é híbrida, ou seja, humanos e/ou não humanos não carecem ser definidos pela sua natureza, melhor dizendo, pelas suas características próprias e, sim, por meio de suas associações, interações e ações (HARMAN, 2009).

Outra característica é a de não termos como visualizar toda a rede, pois essa se desdobra

em várias outras redes, explícitas ou não, e, conseqüentemente, influem em várias outras ações. Por exemplo, para o envio do *link* e convite via *e-mail* da festa, foi necessário a ação de uma outra rede, a Sympla: plataforma que conecta pessoas à realização da festa, possibilitando que organizadores criem, organizem, gerenciem e divulguem eventos.

Pelo exposto, podemos afirmar que foram os arranjos e vínculos que acarretaram transformaram, comunicaram as responsabilidades entre os envolvidos, que buscaram interesses próprios através de suas performances (BARBOSA, 2019; DELGADO; ANDRADE, 2018; LEMOS, 2013; LATOUR, 2000; CALLON, 1986).

Ao falar em performances nas *lives*, a primeira coisa que vem à mente é a atuação/ interpretação dos participantes da festa, pois estamos acostumados a pensar de um ponto de vista humanista, aquele que se concentra em diálogos horizontais de humanos com humanos, através da concepção do homem como *locus* de tudo, independentemente de todos os comportamentos não humanos medidos ou captados em termos de desempenho ou de atos performativos.

Quem performa, os participantes da festa ou as tecnologias utilizadas? A performance é o mecanismo através do qual todos, humanos e não humanos, se relacionam entre si, independentemente de quaisquer diferenças ou a real complexidade de suas estruturas. A performatividade é compreendida não como um ato, mas como uma prática nomeada e produzida pelo discurso (BUTLER, 2001), ela é condição *sine qua non* de todas as formas de relationalidade (FLORÊNCIO, 2014).

As performances envolvem uma variedade de atores, em diferentes espaços, tempos e contextos. As tecnologias, como os humanos, também podem performar. Essas performances sociotécnicas produzem narrativas das nossas subjetividades conectadas.

Metodologia

Enquanto pensarmos na natureza do humano como ser supremo, as tecnologias, os objetos/coisas, os não humanos etc. não importarão metodologicamente na produção e análise de dados. Contudo, se percebermos humanos e tecnologias emaranhados, associados, fazendo as coisas acontecerem, diferentes formas de pensar e fazer pesquisas surgem como mais uma alternativa sob um termo abrangente chamado “pesquisa pós-qualitativa” (ST. PIERRE, 2018a; 2018b; LE GRANGE, 2018; ULMER, 2017; GERRARD; RUDOLPH; SRIPRAKASH, 2017). A pesquisa pós-qualitativa é, nesse sentido, pós-antropocêntrica. O protagonismo não é mais do humano, mas dos hibridismos do par humano-não-humano.

A pesquisa pós-qualitativa não possui um consenso conceitual, pois está estruturada em vários fundamentos, sejam eles: as redes sociotécnicas como um rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1996); o realismo agencial mostrando como as tecnologias são atores vitais do mundo (BARAD, 2007); e o poder dos objetos/coisas, como matéria vibrante (BENNETT, 2010).

Posto isso, caracterizamos a pesquisa aqui apresentada como empírica, de método pós-qualitativo, com procedimento de produção e análise de dados através da observação participante. Assim, motivada pela pesquisa pós-qualitativa, consideramos trabalhar a etnografia sob a perspectiva das redes sociotécnicas.

A etnografia se fundamenta no contato que ocorre ou se efetiva entre sujeitos pesquisados e o seu objeto, ou seja, por um grupo social sob o qual o recorte analítico é feito. Ela é particularmente interessante porque através de sua insistência na espessura e descrição detalhada, como ponto de partida para a investigação, expõe a uma riqueza

de informações não estruturadas (LONGO; ZACKA, 2019).

Assim, utilizando os preceitos e premissas da etnografia com distinção em sua execução, uma vez que não iremos nos concentrar apenas nos humanos e, sim, em toda rede sociotécnica, validamos o uso da Etnografia das Redes Sociotécnicas (ERS). A ERS viabiliza analisar o fenômeno pelo olhar dos participantes da rede, humano e não humano, introduzindo todos os atores. Ela é uma alternativa metodológica que propõe o mapeamento como uma maneira possível de revelar articulações do fenômeno estudado.

Resultados e análises

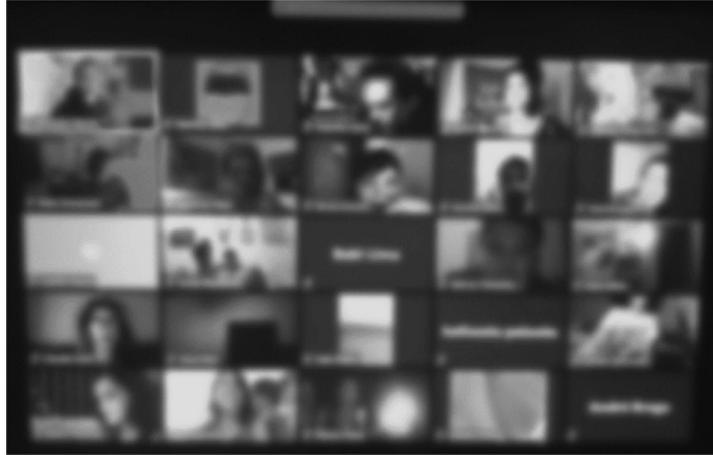
As *lives* são um fenômeno da nossa vida cibercultural. Rapidamente elas se popularizaram. Artistas, professores e profissionais de diversas áreas fazem transmissões *on-line* em vários ambientes da internet, especialmente em redes sociais digitais. Uma reportagem de Bozzo Junior (2020) indica que, no Brasil, 30 artistas fizeram 30 *lives* em três dias. Foram 30 horas de música. A série de apresentações fez parte do circuito #PGMemCasa, organizado pelo Prêmio Grão de Música. O sucesso dessas *lives* de artistas foi acompanhado também das *lives* de festa. Versões *on-line* de festas consagradas animam quem está em casa e arrecadam doações para quem precisa, destaca Garçoni (2020).

Para nossa investigação, escolhemos uma *live* de festa. A *live* Festa da resistência aconteceu no feriado do trabalhador, no dia de 1º maio de 2020, entre 22h e 2h. A proposta para realização da *live* teve como objetivo a manutenção e o funcionamento da casa que promoveu a festa – local de resistência às boates *gourmets* –, no período da pandemia da COVID-19 e, assim, colaborar com a manutenção do espaço *underground*, que funciona há 14 anos como uma pista alternativa numa capital

do Nordeste. A dinâmica da Festa da resistência (Figura 2) girou em torno da apresentação

de quatro *Disc Jokey* (DJ) femininas com estilos de músicas diferenciados.

Figura 2 – Live da Festa da resistência no Zoom Meetings



Fonte: elaborada pelos autores, 2020.

O acesso à festa ocorreu mediante a compra de ingresso no valor de R\$5,00 (cinco reais), na plataforma de eventos Sympla, já mencionada anteriormente. Após efetuar o pagamento, a Sympla enviava um convite com uma senha via *e-mail* e o *link* para os participantes da festa acessarem a plataforma Zoom Meetings. Observamos que cada componente da festa, seja esses humanos ou não, estavam agregados por vínculos e arranjos. Para participar da festa, precisávamos acessar a Sympla, mediante envio por *e-mail* e *links*, comprar o ingresso, ter o App Zoom Meetings instalado, entre tantos vínculos e arranjos.

Além da *web* conferência e compartilhamento em multitelas observadas na Figura 2, as interações se deram via *chat* pelo Zoom Meetings, sejam por meio de mensagens no privado com os participantes ou deixando curtidas, o que possibilitou a sociabilidade das 53 pessoas presentes, com faixa etária entre 25-50 anos, residentes em Salvador, Recife, São Paulo, Brasília e Olinda. Desse total, 37 participaram com suas *webcams* ligadas e 16 mantiveram suas interações apenas por *chat*.

As multitelas da *live*, a ambientação do cenário que os participantes utilizavam para a construção dos cenários, auxiliavam na com-

posição do visual performativo. Era possível vislumbrar bandeiras das diversas militâncias, sejam elas partidárias, do movimento marcha da maconha e do aborto livre e seguro, ou do ativismo de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer, Intersexos (LGBTQI+). No ambiente, faziam usos de luzes especiais em tons de azul ou vermelho e de globos luminosos. Alguns participantes utilizaram *software* para fundo de tela, ambientando praias, saunas, universo sideral, entre outros.

Essas ações revelaram o desejo comum de mudança da aparência e da realidade física momentânea, o que de certo modo é facilitado pela cibercultura. Isso demonstra que o corpo é transformado em imagem e cuidadosamente elaborado para sua espetacularização.

As performances assumiram formas em diferentes espaços, tempos e contextos, envolvendo uma variedade de atores. Por exemplo, como performances, não humanas, podemos citar a plataforma Sympla, que enviou os *e-mails* e *links* para os humanos. É certo que a Festa da resistência objetivava alterar e estabelecer, pela ação do envolvimento entre humanos e tecnologias, os seus preceitos: a manutenção do espaço *underground*, em torno de uma prática constituí-

da por forças sociais e materiais (pessoas, objetos/coisas, evento, plataformas, grupos, música etc.). Mas também se revelou como uma oportunidade para a produção do corpo em imagem.

Na Figura 3, um *print* do *chat*, no início da festa, revela a interação entre os participantes e a apresentação pessoal de alguns no que diz respeito à produção visual dos corpos feita para a *live*.

Figura 3 – Produção visual dos corpos



Fonte: elaborada pelos autores, 2020.

Dessa forma, os atributos visuais foram catalisadores no momento da comunicação entre as pessoas, o que fez do corpo um espaço de cuidados especiais sobre como ser e aparecer (COUTO, 2011). As potencialidades técnicas ofertadas pela *live* e pelos dispositivos modificaram a impressão das pessoas diante da sua própria aparência, favorecendo a construção de um outro corpo pela oferta de sua imagem pavoneada e compartilhada como elemento essencial da festa.

As modificações corporais como o uso do batom vermelho, o uso de máscaras, bandanas, roupas de festa, as posturas diante da *webcam*, o local e os objetos que compõem os cenários, associados à capacidade técnica do dispositivo usado – *smartphone*, *tablet*, *notebook* –, construíram a imagem dos participantes da festa.

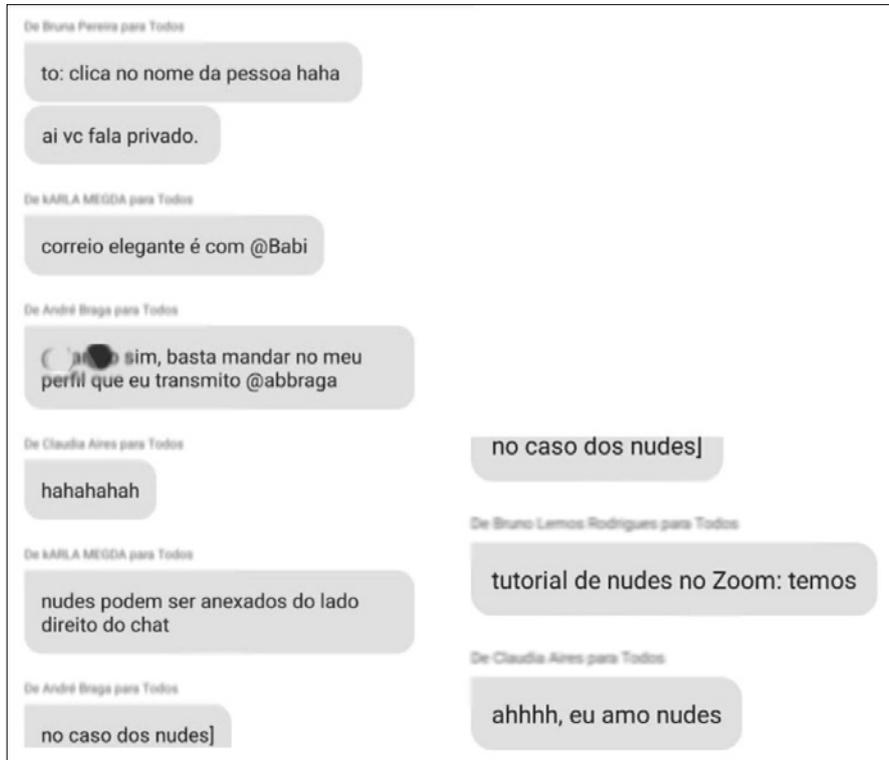
A *live* da Festa da resistência também se

constituiu como um local propício para paqueras *on-line*, conforme Figura 4. A paquera *on-line* é um fenômeno da cibercultura que foi superdimensionado com a pandemia. Governos de países como os Estados Unidos da América (EUA), Colômbia, Argentina, Inglaterra, França, Alemanha, Espanha, dentre outros, recomendaram que as pessoas buscassem a paquera *on-line*, a pornografia amadora ou profissional em rede e a masturbação, diante das câmeras e com transmissão direta ou em privado. A paquera *on-line* e a sexualidade *on-line* passaram a ser recomendadas como práticas seguras diante da transmissão acelerada do vírus da COVID-19 (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020). Em outras palavras, essas recomendações de profissionais da saúde e de políticos estimularam a substituição da relação física por outras alternativas, como por exemplo o sexo virtual.

A paquera *on-line* estimulou os participantes a conversarem sobre o envio de nudes. No App Zoom Meetings, existe a possibilidade de

conversas privadas e de compartilhamento de arquivos de imagens entre os dispositivos, promovendo os prazeres sexuais.

Figura 4 – Paquera *on-line*.



Fonte: elaborada pelos autores, 2020.

Na cibercultura, o humano se une à técnica para construir novas formas de interação com o sexo. O imbricamento do físico com o não físico gera novas performances de si através da datificação do corpo. Não é uma novidade o uso da internet para encontro afetivos e sexuais, mas no contexto da pandemia, a maioria das pessoas está aprendendo a utilizar as redes para rearticular e transformar essas relações. A *live* Festa da resistência ressaltou essas subjetividades aprendentes. Nesse contexto cibercultural, a troca de mensagens excitantes e os envios de nudes revelam os corpos e as sexualidades que não estão mais nos corpos e nas sexualidades, mas em suas representações, nas encenações, narrativas, discursos e performances visuais que circulam nos ambientes de rede.

Esses fenômenos que animam as trocas de afeto e do sexo em rede tornam nossas vi-

das cada vez mais performativas e transfere a excitação e o gozo do corpo humano para representações e simulações. As performances sexuais circulam rapidamente para o consumo veloz e arrebatador do gozo ilimitado (LIMA; SILVA; COUTO, 2019).

Sobre a prática do sexo *on-line* durante o isolamento físico, Couto, Couto e Cruz (2020, p. 208) salientam que:

No nosso isolamento social, o cibersexo são artifícios e textualidades compostos por sons, imagens fotográficas e videográficas, signos diversos que se misturam, se confundem e são re-mixados na produção de novos produtos para diferentes sentidos e gozos. Redes socio-técnicas cada vez mais elaboradas são destinadas às satisfações dos desejos.

Nesse sentido, quando os corpos estão em quarentena, para a segurança e preservação da saúde, o sexo se confunde com os jogos

de linguagem, os signos, a publicidade e, sobretudo, pelas performances digitais. De acordo com as ontologias múltiplas de Mol (2002; 2008), as performances dos participantes, das tecnologias, dos cenários, da música etc., revelam interferências heterogêneas, entre elas: a performance técnica (Sympla, Zoom Meetings); a performance política (movimentos partidários, ativismos LGBTQI+, legalização da maconha, aborto legal e seguro); a performance humana (usar batom, roupa de festa). Ou seja, além de existir mediação entre as possíveis tensões políticas, também estão envolvidas questões técnicas e da realidade, mostrando que estão em jogo várias redes sociotécnicas que compõem os nossos corpos, as sexualidades diáfanos, os modos de ensinar e festejar a vida. A *live* como produto e fenômeno da cibercultura é repleta de pedagogias culturais, pois, com ela, ensinamos e aprendemos.

Considerações finais

O uso das tecnologias digitais conectadas à rede permitiu experiências que ressignificam nossas experimentações cotidianas em meio à pandemia da COVID-19, possibilitando vivermos em isolamento físico, mas não social. A era das conectividades permite que muitas pessoas permaneçam em suas casas e movimentam a sua vida social enquanto se preservam das relações presenciais, nesse momento, consideradas perigosas e fonte de contágio e adoecimento. As *lives* rapidamente se popularizaram como redes sociotécnicas dinâmicas que nos ajudam a organizar a vida social em meio ao isolamento físico. Elas surgem dos efeitos entre os vínculos e arranjos nas diversas redes de relações entre atores humanos e tecnológicos. Elas nos permitem visualizar novas dimensões, estruturas, reconhecer os atores e ações enredadas, bem como mostrar a complexidade das situações e interações envolvidas.

Não por acaso, as *lives* de artistas, professores e de muitos outros profissionais dos mais diversos campos foram seguidas das *lives* de festas virtuais. Nossos modos de organizar e participar de festas também mudaram de modo intenso com a pandemia. Sem a presença física, as festas se tornaram experiências de conectividades, por meio de transmissões ao vivo. Um modo fascinante de celebrar, entreter, paquerar e interagir com pessoas que constroem suas existências *on-line* em redes sociotécnicas. Essa condição traz novos desafios as nossas formas habituais de pensar o social, direcionando a atenção, também, aos não humanos, gerando novas práticas e experimentações. É a apropriação do não humano na análise social que gera participação nas ações em situações cotidianas, que provocam transformações.

Além dessas, nosso estudo permitiu um conjunto de outras conclusões das quais queremos ainda destacar: não existe um só momento em que não sejamos afetados por objetos/coisas, não temos como cair no mundo dos objetos/coisas, porque não há humanos sem esse mundo, ou seja, a história do material é desde o início parte e parcela da história humana. A *live* da Festa da resistência aponta que é por meio dos arranjos sociotécnicos que nossa vida cibercultural, para além da pandemia da COVID-19, acontece e cada vez mais acontecerá.

Outra conclusão é que somos agentes performativos. Nós fazemos coisas no mundo, mas o mundo também faz coisas em nós. É essa multiplicidade que precisa ser compreendida, pois as performatividades celebradas, como nesse caso da *live* da Festa da resistência, mostram que reinventamos o social, agora na esfera do *on-line*, promovendo diversos hibridismos entre humanos e não humanos. Esses hibridismos criam outras possibilidades festivas, políticas e educacionais para os corpos, os

afetos, as sexualidades, o consumo, o divertimento e os ativismos. Esse conjunto de ações geram mais experiências e campos narrativos por meio dos quais continuamos a comemorar nossas vidas conectadas.

Por fim, concluímos também que as *lives* e a *live* da Festa da resistência, como fenômenos da vida em rede, contêm diversas pedagogias que orientam nossas redes de sociabilidade nesse momento crítico do isolamento físico durante a pandemia. Elas são e contêm pedagogias culturais quando nos estimulam e nos ensinam a construir estratégias para promover encontros em rede, pavonear os corpos e as sexualidades em ambientes digitais, encontrar formas prazerosas e seguras de mesclar o divertimento e o gozo com as nossas pautas e conquistas educacionais e políticas. É possível que essas performances se espalhem por meio de uma multiplicidade de narrativas capazes de nos orientar para o bem viver e bem conviver também na pós-pandemia.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARAD, Karen. **Meeting the universe halfway**. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning. 2007. Disponível em <https://smart-nightreadingroom.files.wordpress.com/2013/05/meeting-the-universe-halfway.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2019.

BARBOSA, Saionara Aparentada. **Mapeando as controvérsias que envolvem o processo de medicalização da infância**. *Psicol. Soc.*, Belo Horizonte, v. 31, p. 1-14, 2019.

BENNETT, Janett. Thing-Power. In: BRAUN, B.; WHATMORE, S. J. **Political Matter**: Technoscience, Democracy, and Public Life. Minnesota: University of Minnesota Press, 2010. p. 35-62.

BOZZO JUNIOR, Carlos. Trinta artistas fazem trinta lives em três dias. **Folha de São Paulo, 26/05/2020**.

Disponível em <https://musicaemletras.blogfolha.uol.com.br/2020/05/26/trinta-artistas-fazem-trinta-lives-em-tres-dias/>. Acesso em: 27 maio 2020.

BRAUN, Bruce; WHATMORE, Sarah. The Stuff of Politics: An Introduction. In: BRAUN, B.; WHATMORE, Sarah. **Political Matter**: Technoscience, Democracy, and Public Life. Minnesota: University of Minnesota Press, 2010. p. ix-xl.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.152-172.

CALLON, Michel. **Some elements of a sociology of translation**: domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay. 1986. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/238754296_Some_Elements_of_A_Sociology_of_Translation_Domestication_of_the_Scallops_and_the_Fishermen_of_St_Brieuc_Bay. Acesso em: 20 fev. 2019.

CAMOZZATO, Viviane; CARVALHO, Rodrigo; ANDRADE, Paula. (Org.). **Pedagogias culturais**: a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade. Curitiba: Appris, 2016.

COUTO, Edvaldo. Souza. **Corpos voláteis, corpos perfeitos**: estudos sobre estéticas, pedagogias e políticas do pós-humano. Salvador: Edufba, 2012.

COUTO, Edvaldo Souza. Pedagogia das conexões: compartilhar conhecimentos e construir subjetividades nas redes sociais digitais. In: PORTO, Cristiane.; SANTOS, Edmeia. (Org.). **Facebook e educação**: publicar, curtir e compartilhar. Campina Grande: EDUEPB, 2014. p. 47-66. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/c3h5q/pdf/porto-9788578792831.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2020.

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece.; CRUZ, Ingrid. #Fiqueemcasa: Educação na Pandemia da Covid-19. **Revista Interfaces Científicas**. v. 8, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/8777>. Acesso em: 20 maio 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: 34, 1996. V. 3.

DELGADO, Anna Karenina Chaves; ANDRADE, Jackeline Amantino. Teoria Ator-Rede (TAR) como instrumento de pesquisa em turismo: buscando aproximações e contribuições. **Revista Turismo - Visão e Ação**, v. 21, n. 1, p. 144-164, 2019.

DOLWICK, Jim. The Social and Beyond: Introducing Actor-Network Theory. **J Mari Arch**, v. 4, p. 21-49, 2009.

DUIJN, Michael. Network Society and Public Policy Networks. In: DUIJN, Michael. **Embedded Reflection on Public Policy Innovation: A Relativist/Pragmatist Inquiry into the Practice of Innovation and Knowledge**. [S.l.]: Eburon Academic Publishers, 2009. p. 79-84. Disponível em: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/bcufpb-ebooks/detail.action?doc>. Acesso em: 10 fev. 2017.

FLORÊNCIO, João. Ecology Without Nature, Theatre Without Culture Towards an Object-Oriented Ontology of Performance. **O-Zone: A Journal of Object-Oriented Studies**, v. 1, p. 118-127, 2014.

GARÇONI, Ines. Versões online de festas consagradas animam quem está em casa e arrecadam fundos para quem precisa. **O Globo**, 26/05/2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/ela/gente/versoes-on-line-de-festas-consagradas-animam-quem-esta-em-casa-arrecadam-doacoes-para-quem-precisa-24444543>. Acesso em: 27 maio 2020.

GERRARD, Jessica.; RUDOLPH, Sophie.; SRIPRAKASH, Arathi. The Politics of Post-Qualitative Inquiry: History and Power. **Qualitative Inquiry**, v. 23, n. 5, p. 384-394, 2017.

GIROUX, Henry. Education in unsettling times: public intellectual and promise of cultural studies. In: GIROUX, Henry. **Power/knowledge/pedagogy: the meaning of democratic education in unsettling times**. Taylor e Francys Group Online, 2018. Disponível em: www.taylorfrancis.com/books/e/9780429966613/chapters/10.4324%2F9780429498060-2. Acesso em: 26 maio 2020.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: HARAWAY, D.; KUNZRU, H.; TADEU, T. (Org.). **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-huma-**

no. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 33-118.

HARMAN, Graham. **Prince of networks: Bruno Latour and metaphysics**. Melbourne: Re. Press, 2009.

HENRIQUE, Trazíbulu. Covid-19 e a Internet (ou Estou em isolamento social físico). **Revista Interfaces Científicas - Humanas e Sociais**, v.8, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/humanas/article/view/8713>. Acesso em: 20 maio 2020.

LATOUR, Bruno. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Unesp, 2000.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o Social: uma introdução à teoria do Ator-rede**. Salvador: Edufba, 2012.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. Campinas: Papirus, 2003.

LE GRANGE, Levy. What is (post)qualitative research? **South African Journal of Higher Education**, v. 32, n. 5, p. 1-14, 2018.

LEMOS, André. Coronavírus: isolamento digital é um luxo para poucos em um país de miseráveis. **Jornal Correio**. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/coronavirus-isolamento-digital-e-um-luxo-para-poucos-em-um-pais-de-miseraveis/>. Acesso em: 20 maio 2020.

LEMOS, André. **A comunicação das coisas: teoria ator-rede e cibercultura**. São Paulo: Annablume, 2013.

LIMA, Danillo Mota; SILVA, Patrícia.; COUTO, Edvaldo Souza. Pedagogias sexuais na cibercultura: o protagonismo do par humano-não-humano. In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K.; CHAGAS, A. (Org.). **EDUCIBER: Dilemas e práticas contemporâneas**. Aracaju: EDUNIT, 2019, v. 1, p. 65-84.

LONGO, Matthew; ZACKA, Bernardo. Political Theory in an Ethnographic Key. **American Political Science Review**, v. 113, n. 4, p. 1066-1070, 2019.

MOL, Annemarie. **Política ontológica: algumas ideias e várias perguntas**. 2008. Disponível em: https://pure.uva.nl/ws/files/899834/77537_310751.pdf. Acesso em: 8 jan. 2018.

MOL, Annemarie. **The Body Multiple: Ontology in Medical Practice.** London, Duke University Press, 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4621896/mod_resource/content/2/MOL%2C%20Annemarie.%20The%20body%20multiple.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

NIMMO, Richie. Actor-network theory and methodology: social research in a more-than-human world. **Methodological Innovations Online**, v. 6, n. 3, p. 108-119, 2011.

OLIVEIRA, Kaio; SANTOS, Isabella. A ressaca da internet e os desafios atuais da cibercultura: uma crítica para além da inclusão digital. In: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio.; CHAGAS, Alexandre. (Org.). **EDUCIBER: Dilemas e práticas contemporâneas.** Aracaju: EDUNIT, 2019, v. 1, p. 21-32.

PICKERING, Andrew. Living in the material world. In: DE VAUJANY, F.X.; MITEV, N. (Eds). **Materiality and Space.** Technology, Work and Globalization. London: Palgrave Macmillan, 2013. p. 25-40.

PRECIADO, Paul. Aprendiendo del virus. In: AMADEO, Paul. (Ed.). **Sopa de Wuhan.** Madrid: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), 2020, p. 163-185.

RAMOS, Diana. **Quarentena e Isolamento: A Peste Negra e a origem da Quarentena em Veneza.** Biblioteca Nacional, 2020. Disponível em: <https://www.bn.gov.br/acontece/noticias/2020/04/quarentena-isolamento-peste-negra-origem-quarentena>. Acesso em: 20 maio 2020.

ROSA, Luciane Oliveira; FERREIRA, Valéria Silva; SILVA, Sandra Cristina Vanzuita. Elaboração e análise de redes de política. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, p. 1-12, 2020.

SCHATZKI, Theodore. A new societist social ontology. **Philosophy of the Social Sciences**, v. 33, n. 2, p. 174-202, 2003.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Writing Post Qualitative Inquiry. **Qualitative Inquiry**, v. 24, n. 9, p. 603-608, 2018a.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à “pós-investigação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 1044-1064, set./dez. 2018b. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 5 jan. 2019.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joel. (Orgs.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

ULMER, Jasmine. Posthumanism as research methodology: inquiry in the Anthropocene. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, 2017. Disponível em: http://www.ufrpe.br/sites/www.ufrpe.br/files/ulmer_2017._posthumanism_as_research.pdf. Acesso em: 4 out. 2019.

Recebido em: 30/05/2020

Aprovado em: 10/08/2020

Patrícia Silva é doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora adjunta do Departamento de Ciência da Informação da UFPB. Membro dos Grupos de Pesquisa Educação, Redes Sociotécnicas e Culturas Digitais (EduTec) e do Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC) da UFBA, e do Grupo de Pesquisa Tecnologias Intelectuais (LTI) da UFPB. *E-mail:* silva.131313@gmail.com

Danilo Mota Lima é doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Membro dos Grupos de Pesquisa Educação, Redes Sociotécnicas e Culturas Digitais (EduTec) e Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC) da UFBA. *E-mail:* lima.danillom@gmail.com

Edvaldo Souza Couto é pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É professor titular no departamento de Educação II, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde atua na graduação e pós-graduação. Bolsista de Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – PQ2. É líder do Grupo de Pesquisa Educação, Redes Sociotécnicas e Culturas Digitais (EduTec) e um dos coordenadores do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia (GEC) da UFBA. *E-mail:* edvaldo@ufba.br

O QUE DIZEM OS MEMES DA EDUCAÇÃO NA PANDEMIA? DILEMAS E POSSIBILIDADES FORMATIVAS

■ TANIA LUCÍA MADDALENA

<https://orcid.org/0000-0002-3949-6491>

Universidad Internacional de La Rioja

■ DILTON RIBEIRO COUTO JUNIOR

<https://orcid.org/0000-0002-5221-7135>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

■ MARCELLE MEDEIROS TEIXEIRA

<https://orcid.org/0000-0002-1799-2769>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

O trabalho se propõe a discutir as imagens-dizeres expressos nos *memes* produzidos no contexto da COVID-19, doença descoberta na China após casos registrados em dezembro de 2019 pelo novo coronavírus SARS-CoV-2. Devido ao seu alto poder de transmissão, em apenas três meses, foi declarada a pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Em meio ao foco na contenção da circulação do vírus em escala global e às reconfigurações das práticas culturais, cabe a nós, pesquisadores do campo educacional, pensar sobre as implicações dessa pandemia para os processos formativos cotidianos no contexto da cibercultura. Os *memes* analisados, capturados nas redes sociais Facebook, Twitter e WhatsApp entre os meses de março e julho de 2020, retratam nossa preocupação diante do aumento significativo de instituições de educação básica e de ensino superior que estão optando pela Educação a Distância (EaD) massiva e por práticas de ensino remoto. Concluímos argumentando que as tecnologias digitais, por si só, não são capazes de revolucionar os processos de ensinar-aprender e que a pandemia pode ser uma oportunidade importante para professoras(es) colocarem em prática uma reflexão sobre suas próprias dinâmicas pedagógicas, fazendo da internet um campo de experimentação educacional prazeroso em tempos de isolamento físico.

Palavras-chave: Pandemia. *Memes*. EaD. Educação *on-line*. Ensino remoto.

ABSTRACT

WHAT DO EDUCATION MEMES TELL US DURING THE PANDEMIC? DILEMMAS AND FORMATIVE POSSIBILITIES

This paper aims to discuss the images-sayings expressed in memes produced in the context of COVID-19, a disease discovered in China after the appearance of cases of the new coronavirus SARS-CoV-2 in December 2019. Due to its high transmission rate, the World Health Organization (WHO) declared COVID-19 a pandemic in only three months. In the midst of a clear focus on containing the virus circulation on a global scale and on reconfiguring cultural practices we, researchers of the Educational field, must think about the implications of this pandemic on everyday educational processes in the context of cyberculture. We captured and analyzed memes on Facebook, Twitter and WhatsApp between March and July 2020, which portray our concern regarding the significant increase in basic and higher education institutions that are opting for Distance Learning and remote teaching practices. We conclude by arguing that digital technologies alone are not capable of revolutionizing the teaching-learning processes and that the pandemic can be an important opportunity for teachers to reflect upon their own pedagogical practices, making the internet a space of enjoyable educational experimentation in times of physical isolation.

Keywords: Pandemic. Memes. Distance Learning. Online Education. Remote teaching.

RESUMEN

¿QUÉ DICEN LOS MEMES SOBRE LA EDUCACIÓN EN LA PANDEMIA? DILEMAS Y POSIBILIDADES FORMATIVAS

El presente trabajo tiene como objetivo principal discutir las imágenes y los discursos reflejados en los memes sobre la educación, producidos en el contexto del COVID-19, enfermedad descubierta en China en diciembre del 2019 causada por el nuevo coronavirus SARS-CoV-2. Debido a su alta capacidad de transmisión, en solamente tres meses se declaró pandemia por la Organización Mundial de la Salud (OMS). En medio de la contención de la circulación del virus a escala global y las reconfiguraciones de las prácticas culturales, sentimos la necesidad, como investigadores del campo educativo, de pensar y reflexionar sobre los impactos de la pandemia en los procesos formativos cotidianos, en el contexto de la cibercultura. Los memes analizados, circularon en las redes sociales Facebook, Twitter y WhatsApp entre marzo y julio del 2020, retratan nuestra preocupación ante el aumento significativo de instituciones educativas que

están optando por métodos masivos de Educación a Distancia (EaD) y prácticas de enseñanza remota. Concluimos argumentando que las tecnologías digitales, por sí solas, no son capaces de revolucionar los procesos de enseñanza-aprendizaje y que la pandemia puede ser una oportunidad importante para que los profesores pongan en práctica una reflexión sobre sus propias dinámicas pedagógicas, haciendo de internet un campo de experimentación educativa placentero en tiempos de distanciamiento físico.

Palabras clave: Pandemia. Memes. EaD. Educación en línea. Enseñanza remota.

#Fiqueemcasa: notas introdutórias

Vimos acompanhando com preocupação e tristeza o surgimento do novo coronavírus SARS-CoV-2, cuja primeira contaminação registrada em seres humanos ocorreu em território chinês no final de 2019. Em três meses, devido ao alto poder de contágio, foi decretada pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS)¹. Para expressar em termos quantitativos o cenário devastador da nova doença para a humanidade, os dados oficiais da OMS² mostraram que em 2020 o mundo contabilizou mais de 69 milhões de casos confirmados de pessoas infectadas e mais de 1.580.000 mortes e, especificamente no Brasil, foram cerca de 180 mil óbitos. Os níveis alarmantes de transmissão e a gravidade dos casos provocaram preocupação mundial, principalmente por não haver ainda tratamentos específicos para a COVID-19 cuja eficácia estejam cientificamente comprovadas. No entanto, já no final de 2020 alguns países europeus começaram a campanha de vacinação, com a britânica Margaret Keenan, de 90 anos, tornando-se a primeira pessoa no mundo a receber a vacina contra o

novo coronavírus³. Diante desse cenário, inúmeras medidas de contenção vêm sendo tomadas, tais como a suspensão de determinados serviços considerados não essenciais, ao passo que também vimos percebendo a necessidade de repensar nossas práticas culturais cotidianas em tempos de pandemia, buscando nas dinâmicas ciberculturais formas de continuar a interagir-aprender-ensinar com outras pessoas geograficamente dispersas.

As recomendações da OMS reiteram a necessidade do chamado “isolamento social” ou “isolamento domiciliar”, uma vez que a(o) infectada(o) pode ser assintomático ou ter apenas sintomas leves, parecidos com os de uma gripe, mas que não devem ser desconsiderados frente aos casos mais graves, como os que acometem o sistema respiratório e podem levar a óbito. No entanto, faz-se necessário refletir sobre o uso do termo “isolamento social”, como defende Henrique (2020), compreendendo que, na verdade, estamos diante de um momento de “isolamento físico”. Cabe questionar a expressão ao considerarmos que as tecnologias digitais com conexão à rede favorecem continuarmos interconectadas(os) e em interação com outras(os) internautas por

1 Organização Mundial da Saúde (OMS) declara pandemia. Disponível em: <<https://is.gd/op2NyE>>. Acesso em: 17 abr. 2020.

2 Disponível em: <<https://covid19.who.int/>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

3 Disponível em: <<https://bit.ly/3gF1SeF>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

meio das redes sociais digitais, que permitem “a conversação livre, a desterritorialização planetária” (LEMOS, 2010, p. 26).

A humanidade já enfrentou outras graves crises socioeconômicas decorrentes de pandemias que mudaram radicalmente a vida das pessoas (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020). No entanto, a quarentena que vivemos hoje é inédita. Se antes da popularização da internet o isolamento físico era praticado assistindo da janela aos espaços públicos esvaziados, com a cibercultura, hoje temos a chance de abrir outras “portas” para o mundo, ocupando as redes sociais da internet na presença de muitas(os) outras(os) internautas (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020). Dessa forma, a novidade do nosso século é a possibilidade de fazermos das tecnologias digitais em rede uma aliada na construção de uma ampla rede de debate capaz de fomentar discussões sobre o planejamento de processos educacionais de qualidade, possibilitando “aos professores e estudantes discutirem juntos estratégias que viabilizem uma discussão crítica do momento que estamos vivendo” (ALVES, 2020, p. 361). Carecemos de respostas definitivas e concretas para os desafios que vimos enfrentando, o que implica, mais do que nunca, nós nos mobilizarmos para colocar em prática o planejamento e a implementação de novas educações em tempos de pandemia.

Como praticantes das dinâmicas ciberulturais, reconhecemos as possibilidades do digital em rede para nos proporcionar formas de ensinar-aprender mais colaborativas, fazendo com que, juntas(os), sejamos capazes de construir novos olhares sobre nossos contextos socioculturais (LEMOS; LÉVY, 2010). O cenário sociotécnico contemporâneo, denominado cibercultura (SANTOS, 2011), vem mobilizando/agregando sujeitos em torno de uma rede gigantesca de informação que tem a potência de “forjar novas subjetividades e ampliar as possibilidades de arenas de debates, numa poli-

fonia rizomática cujos contornos ainda principiamos por compreender a dimensão e os desdobramentos” (COUTO JUNIOR; VELLOSO; SANTOS, 2020, p. 104).

Em tempos de pandemia, não seria demais supor a necessidade de construirmos novas estratégias de cooperação planetária. Sob essa perspectiva, internautas de todo o mundo vêm colocando em prática mensagens solidárias como #fiqueemcasa e #stayathome, que buscam alertar quanto à importância do chamado isolamento físico. Essas *hashtags* fazem parte de um movimento na rede que almeja conscientizar as pessoas sobre os perigos da doença altamente contagiosa, que vem fazendo com que muitos países do mundo, mesmo aqueles com melhores condições e infraestrutura, estejam com dificuldade de atender às demandas da população. Assim como a mutação do vírus, também precisamos aprender a reconfigurar nossas práticas sociais, transformando-nos para permanecer vivas(os) (PRECIADO, 2020). Com a pandemia, é urgente que haja o fortalecimento das ações colaborativas, fazendo do digital em rede nosso aliado na busca pelo planejamento de ações que sirvam para minimizar os problemas sociais desencadeados pelo novo coronavírus. Nesse cenário, há demanda por novas estratégias educacionais envolvendo sujeitos geograficamente dispersos, e por isso precisamos (re)pensar os rumos da Educação frente às reconfigurações sociais engendradas pela pandemia.

Como pesquisadores do campo educacional e implicados com os estudos em cibercultura, interessa-nos discutir as imagens-dizeres expressos nos *memes* produzidos no contexto da pandemia e pensar em suas implicações para os processos formativos cotidianos em tempos de cibercultura. Nossa preocupação diante do atual cenário social recai sobre o fato de que vem havendo aumento significativo das instituições de ensino de educação básica e de

ensino superior pela chamada Educação a Distância (EaD) e pelas práticas de ensino remoto emergenciais.

A expressão “ensino remoto emergencial”, muito utilizada desde que foi decretada a pandemia pela OMS, caracteriza as práticas educativas nas interfaces digitais que vêm sendo desenvolvidas por grande parte das escolas e universidades, públicas e particulares, de todo o Brasil. Aqui, é importante esclarecer que não há uma definição unívoca para o conceito “ensino remoto emergencial”, mas rastros que demonstram práticas voltadas às videoconferências, com horas marcadas para emissão da aula de forma síncrona, nas quais se garante o encontro do(a) professor(a) com a turma (SANTOS, 2020). Em decorrência disso, há muitas críticas sobre o quanto o excesso de aulas *on-line* tem gerado desgastes e exaustão mental por parte das(os) estudantes e professoras(es). Essas práticas carregam algumas características da EaD massiva, no sentido da transposição de materiais para o autoestudo. Em muitos casos, não há tempo de planejamento dos cursos nem planificação uniforme de todas as disciplinas, e sim uma adaptação aligeirada frente à situação da pandemia.

Não discordamos da potência da modalidade EaD e do ensino remoto nos processos formativos, mas vimos defendendo a educação *on-line* como fenômeno da cibercultura e que pode nos ajudar a compreender as possibilidades de ensinar-aprender mediados pelo digital em rede (SANTOS, 2010; SANTOS; CARVALHO; PIMENTEL, 2016; MADDALENA, 2018). Defendemos que EaD e ensino remoto não são sinônimos da educação *on-line*; pelo contrário, são concepções diferentes, na medida em que exigem metodologias próprias que podem inspirar mudanças profundas no modelo de transmissão. A educação *on-line* constitui, portanto, uma emergência da cibercultura, que tem como premissa básica o hipertexto e a interatividade

(SANTOS, 2010). Afinal, “autoria de recursos nessas linguagens, a colaboração entre sujeitos e a circulação pelas diversas interfaces são características fundantes da educação *online*” (MADDALENA, 2018, p. 36). Nessa ambiência, o sujeito, além do aprendizado direto com o conteúdo, navega por diferentes interfaces, de forma síncrona e assíncrona. Enquanto nos processos comunicacionais síncronos há a expectativa de que a resposta seja imediata, na comunicação assíncrona, não há essa expectativa (RECUERO, 2009). Frente a isso, concordamos que existem muitas possibilidades formativas a serem exploradas no contexto da cibercultura; por isso cabe o desafio de refletir sobre a educação que vem sendo oferecida na rede durante o período de quarentena.

Em tempos de pandemia, analisar os *memes* que discutem a relação docência-tecnologia nos convida a (re)pensar o que significa explorar as potencialidades do digital em rede para promover novos ensinamentos-aprendizagens. Diversos estudos vêm apostando na análise dos *memes* porque fornecem disparadores reflexivos importantes que elucidam os acontecimentos sociais cotidianos. Desde já reconhecemos os *memes* não como meras imagens que ilustram as banalidades do dia a dia e que são comumente vistos como lixo virtual sem importância (NOLASCO-SILVA; SOARES; BIANCO, 2019). Os *memes* constituem-se como parte do cenário sociotécnico da cibercultura, potencializam os processos comunicacionais entre internautas (COUTO JUNIOR; POCAHY; CARVALHO, 2019) e narram momentos históricos (NOLASCO-SILVA; SOARES; BIANCO, 2019), convidando-nos a um olhar de alteridade sobre as diferentes formas com as quais vemos/compreendemos o mundo (SANTOS; COLACIQUE; CARVALHO, 2016). Dito isso, analisar *memes* com ênfase naqueles que evidenciam o papel docente frente à pandemia do novo coronavírus significa nos lançarmos, como

pesquisadores da educação, em um desafio de buscar uma melhor compreensão dos processos formativos na cibercultura.

A seguir, discutimos nossa aposta na cartografia digital como método de pesquisa na cibercultura. Posteriormente, apresentamos e analisamos alguns *memes* a partir dos quais refletimos sobre ensino remoto emergencial, EaD, educação *on-line* e os dilemas dos processos formativos na pandemia. Para encerrar, realizamos algumas considerações finais, nas quais deixamos nossa reflexão sobre como estamos aprendendo a lidar com a própria mutação do novo coronavírus, que nos coloca como desafio rever o papel da educação na transformação do mundo.

Cartografia digital como método de pesquisa na cibercultura

Analisar os *memes* da pandemia enquanto também experienciamos este momento caótico de contaminação mundial significa lançarmo-nos no desafio de tecer reflexões com cuidado redobrado. Nesse sentido, cartografamos em/na rede conforme mergulhamos nas intensidades do nosso tempo e reiteramos que as reflexões tecidas neste texto não objetivam encerrar/esgotar a discussão; pelo contrário, elas são provisórias, “até que se imponha a necessidade de descobrir/inventar novas cartografias” (ROLNIK, 2011, p. 26). O trabalho tece considerações provisórias sobre um momento singular no mundo que vem exigindo de nós um posicionamento ético-político no que diz respeito à formação na cibercultura. Com a cartografia, entendemos a necessidade de nos voltarmos para os fenômenos sociais que nos afetam (KASTRUP, 2015), como é o caso da produção intensa de *memes* decorrentes da pandemia pelo novo coronavírus, cujas imagens-dizeres vêm colocando em debate as novas demandas educacionais no cenário mundial.

Os *memes* apresentados e analisados neste texto, produzidos e compartilhados por internautas de todos os cantos do país, convidam a olhar atentamente para os diferentes contextos socioculturais de seus praticantes. Sob essa perspectiva, interessa-nos analisar algumas das transformações sociais desencadeadas pela pandemia, que vem fazendo com que muitas escolas e universidades do país estejam reinventando suas metodologias de ensino, dando continuidade a um trabalho antes oferecido presencialmente. A implementação do ensino *on-line* nos faz refletir sobre seus impactos na vida das(os) estudantes e professoras(es). Somando-se a isso, interessa-nos investigar como as redes sociais se configuram como espaço importante de análise, haja vista que o compartilhamento de conteúdos informacionais como os *memes* apresentam críticas referentes às novas formas de aprender-ensinar das pessoas, inclusive daquelas que estão tendo o contato pela primeira vez com o ensino mediado por tecnologias digitais em rede.

A potência da cibercultura permite-nos emitir informações e interagir com outros sujeitos, garantindo a participação das(os) internautas em processos comunicacionais mais colaborativos (LEMOS, 2010). Dessa forma, ensinamos-aprendemos com o outro baseado nos *memes* que criamos e partilhamos em rede sem, no entanto, nem sempre sabermos quem são as(os) idealizadoras(res) da imagem-mensagem. Não obstante, concordamos que “o *meme* não é fruto de uma criação pessoal, mas consequência de uma rede de agenciamentos” (NOLASCO-SILVA; SOARES; BIANCO, 2019, p. 124, grifo dos autores)⁴. Concordamos que tal agenciamento, parte integrante da forma

⁴ O site (<https://www.gerarmemes.com.br>), além de importante ferramenta de criação de *memes*, é um repositório de *memes* que pode ser utilizado gratuitamente pelas(os) internautas.

como interagimos com o outro em tempos de cibercultura, convida-nos a um olhar dialógico e de alteridade na medida em que buscamos analisar interpretativamente os cotidianos sociais expressos nas narrativas engendradas pelos *memes*.

Destacamos que os *memes* selecionados foram capturados nas redes sociais Facebook, Twitter e WhatsApp entre os meses de março e julho de 2020; foram selecionados porque permitem fomentar reflexões sobre alguns dos dilemas e possibilidades formativas em tempos de isolamento físico. Concordamos que precisamos investir mais em pesquisas no contexto cibercultural que explorem a produção e o compartilhamento dos *memes*, pois reconhecemos que a “popularização do digital em rede vem abrindo amplas possibilidades para que possamos experimentar uma dinamicidade comunicacional que prevê a interação com outras/os internautas para além da palavra escrita” (COUTO JUNIOR; POCAHY, CARVALHO, 2019, p. 20).

A cartografia articula os efeitos da subjetividade e das relações de saber-poder, que colocam a constituição do sujeito em evidência (PRADO FILHO; TETI, 2018). Desse modo, as interações em/na rede mediadas pelo uso de *memes* podem atuar como uma forma de problematização às (re)configurações sociais e políticas que vêm emergindo durante o período da pandemia do novo coronavírus. Apropriamo-nos do método cartográfico não com o objetivo de perseguir uma “verdade”, mas focalizar nosso olhar sobre como os territórios são constituídos em meio a uma paisagem dinâmica que se reconfigura constantemente (ROLNIK, 2011).

Em meio a uma quantidade exponencial de *memes* produzidos e compartilhados intensamente pelas(os) internautas, o percurso de nossa cartografia recai sobre os *memes* que elencam diversos elementos que despertam atenção das(os) internautas, como as cenas de

filmes/novelas e a presença de pessoas desconhecidas que protagonizam outros *memes* amplamente viralizados. Com base no método cartográfico, entendemos que não é nossa intenção simplesmente descrever/explicar os *memes*, mas “buscar as intensidades de expressão, aquilo que afeta e produz realidades nos mapas desenhados” (RAMOS; PEDRINI; RODRIGUES, 2020, p. 146). Os *memes* selecionados para compor este texto produzem efeitos de realidade; eles nos afetam diretamente porque dizem respeito à nossa área de atuação na universidade. Cabe a nós, em decorrência disso, tensionar o caráter ético-político-social dos *memes* selecionados, tecendo reflexões que mostram nosso interesse pelas práticas formativas cotidianas em tempos de cibercultura.

Ensino remoto emergencial, EaD e educação *on-line* em tempos de pandemia: o que dizem os *memes*?

A chamada “liberação da palavra”, segundo Lemos e Lévy (2010), é um dos princípios da cibercultura. A esfera da conversação se ampliou com a expansão de sistemas e ferramentas de comunicação como *blogs*, *wikis*, *podcasts*, *softwares* sociais, permitindo a troca de informações entre pessoas e comunidades em mobilidade via dispositivos portáteis de acesso às redes. A liberação do polo de emissão permite “a qualquer pessoa, e não apenas empresas de comunicação, *consumir*, *produzir* e *distribuir informação* sob qualquer formato em tempo real e para qualquer lugar do mundo” (LE MOS, 2010, p. 25, grifos do autor). Esse princípio da cibercultura faz com que toda(o) e qualquer internauta seja capaz de produzir e compartilhar informações para a rede sem a necessidade de pedir autorização para tal (LE MOS, 2010).

A liberação do polo de emissão coloca em xeque o monopólio das grandes mídias de massa e abre caminho para um novo cenário comunicacional no qual novas práticas, trocas e compartilhamentos de informações acontecem (LEMOS; LÉVY, 2010). A área educativa também é atravessada por essas mudanças, pois as dinâmicas de ensinar-aprender em tempos de cibercultura alteram significativamente a forma como os sujeitos produzem e compartilham informação (COUTO JUNIOR, 2013; MADDALENA, 2018). É nesse cenário das novas possibilidades comunicacionais que surge a noção de educação *on-line* como contexto e fenômeno da cibercultura e não como mera “evolução” das práticas da EaD convencionais (SANTOS, 2010). Com a evolução da internet e os ambientes *on-line*, muitos cursos de EaD mudaram suas aparências, mas continuam mantendo a lógica tradicional da mídia de massa, ao separar os sujeitos da criação dos conteúdos e do próprio desenho didático, mantendo a lógica da transmissão massiva e da autoaprendizagem. Dito isso, conforme relembram Nolasco-Silva, Faria e Bianco (2018, p. 13), “vestir a EaD com as roupas do ensino presencial ou achar que basta inserir a máquina para conduzi-la aos novos hábitos do mundo digital é um risco que não podemos correr”.

Em tempos de pandemia, vimos percebendo, em nossos cotidianos formativos, práticas pedagógicas sofrendo uma transposição das antigas práticas de EaD, que tiveram seus inícios no ensino por correspondência, passando pelos programas de ensino via rádio e TV, até a invenção e popularização da internet (SANTOS, 2010; SANTOS; CARVALHO; PIMENTEL, 2016). O ensino remoto emergencial vem ganhando muito destaque na medida em que é implementado nas práticas pedagógicas dos diversos níveis do sistema educacional público e particular brasileiro durante a pandemia. Essa modalidade de ensino tende a alinhar-

se às antigas práticas de EaD que privilegiam uma dimensão pedagógica meramente conteudista e pouco interativa, além de fazer uso de “plataformas síncronas e assíncronas como o Teams (Microsoft), Google Classroom, Google Meet, Zoom, essas últimas entrando em uma competição acirrada para ver quem consegue pegar a maior fatia do mercado” (ALVES, 2020, p. 152).

Cabe reiterar que, nas lógicas da EaD, é comum separar a criação do material, o(a) professor(a) e o(a) aluno(a). Nessa lógica, o(a) professor(a) é um(a) mero(a) expositor(a) de conteúdos que nem sempre são produzidos por ele(a), enquanto o(a) aluno(a) não intervéem ativamente no desenho didático do tema, não havendo, portanto, interatividade entendida como cocriação na mensagem (SILVA, 2006). Dessa forma, há uma transposição do conteúdo com uma lógica de autoestudo, com videoconferências expositivas gravadas, sem diálogo, debate ou alguma prática interativa. Essa realidade pode ser considerada contrastante para professoras(es) que estão habituados a fazer uso das tecnologias digitais dentro de uma perspectiva mais livre (PRETTO; BONILLA; SENA, 2020).

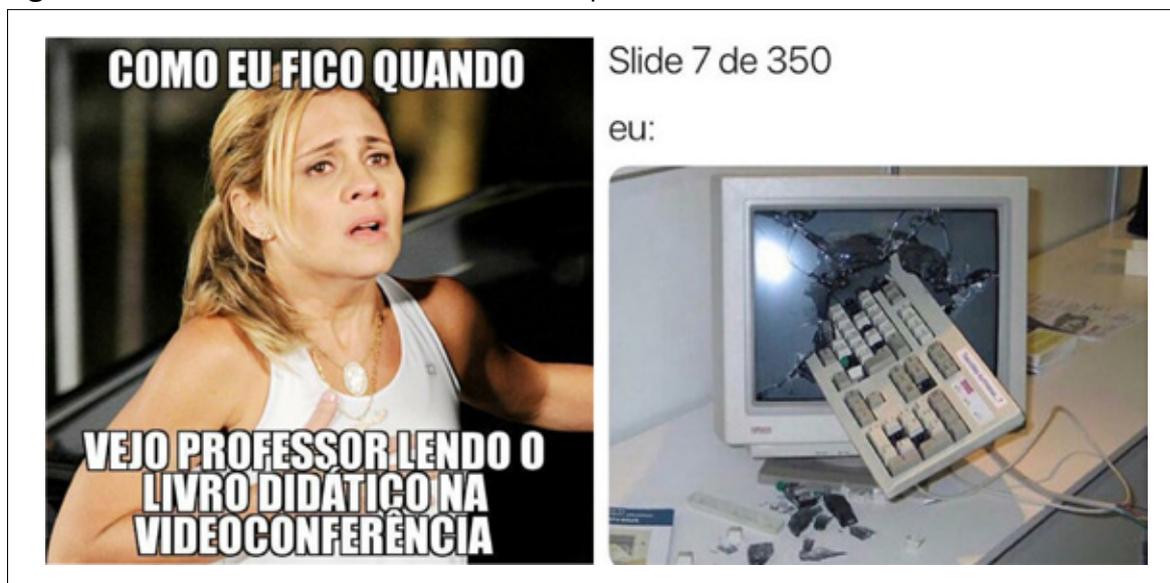
No ensino remoto emergencial, podemos observar que há uma prioridade por manter o encontro *on-line* frequente com a turma nas plataformas mencionadas, mas prevalece a lógica do ensino ofertado na sala de aula presencial, sem explorar as potencialidades das interfaces digitais, assim como a interatividade, a autoria, a cocriação na mensagem. Concordamos com Santos (2020, s/p, grifo nosso), para quem o “ensino remoto não é EaD e muito menos Educação *online*. A tecnologia avançou, a rede tem melhores conexões”. No entanto, conforme argumenta a autora, a postura comunicacional em tempos de pandemia permanece muitas vezes restrita a dias e horários específicos, com um acúmulo de atividades que

desencadeia desgaste e até mesmo tédio em estudantes e docentes.

Para a melhora do cenário traçado, concordamos que precisamos rever determinadas dinâmicas educacionais que insistem em colocar em prática uma postura de mera transposição dos encontros presenciais para o ambiente *on-line*, mantendo até os mesmos horários e o cronograma das atividades presenciais realizadas antes do distanciamento físico imposto pela pandemia (ALVES, 2020; SANTOS, 2020). Como consequência disso, sérias dificuldades vêm se apresentando para famílias cujos responsáveis estão trabalhando no formato de

home office e não conseguem ajudar e acompanhar de forma efetiva as(os) filhas(os), gerando, em muitas ocasiões, tensão familiar. Não podemos esquecer que, do “outro lado da tela”, as(os) professoras(es) vêm produzindo vídeos e atividades para o ensino remoto. Essas(es) profissionais, pressionadas(os) pelas instituições educacionais e pelas famílias, têm dedicado parte de suas rotinas diárias a produzir materiais didáticos voltados para a formação das(os) estudantes que permanecem em casa em tempos de quarentena, mas nem sempre esse tipo de material é capaz de tornar os processos de ensinar-aprender dinâmicos e interessantes.

Figuras 1 e 2 – Memes criticando determinadas práticas educativas oferecidas no ensino remoto



Fonte: Imagens capturadas no Twitter no mês de abril de 2020.

Os diversos espaços pelos quais as(os) praticantes transitam nas redes, também entendidos como espaços multirreferenciais de aprendizagem (MACEDO, 2013), agregam a convergência de mídias, ou seja, possuem a capacidade de hibridizar, num único ambiente, várias mídias com multiplicidade de linguagens, como sons, imagens, vídeos, gráficos e textos em geral, para citar alguns (JENKINS, 2009). Nesse cenário, cabe destacar que as práticas de educação *on-line* acontecem no contexto da cibercultura, ou seja, muitas(os) de nós

experimentam diariamente processos formativos interativos que fomentam o lugar de autoria em rede. No entanto, quando essas práticas entram no ensino formal, seja no ensino fundamental, médio ou universitário, precisam de programação e planejamento didático que favoreçam a criação de estratégias pedagógicas à luz das dinâmicas interativas do digital em rede. Isso significa fomentar um trabalho com estudantes abarcando a potencialidade de uma infraestrutura técnica que interconecta pessoas e que permite a criação de proces-

tos de ensinar-aprender mais colaborativos e dinâmicos (LIMA; CARVALHO; COUTO JUNIOR, 2018).

A heteroformação, como formação com o outro (MACEDO, 2013), é um dos elementos que compõe e integra uma visão plural do processo formativo. Concordamos com Macedo (2013, p. 46) em que a formação não se explica, compreende-se; “a formação é um objeto movente, que implica ser compreendido por meio dos seus processos, das suas dinâmicas”. Embora a formação seja sempre um processo individual, ela se constrói a partir da socialização, do encontro com o outro. Assim, a experiência formativa em ambientes digitais alinhada com uma proposta educacional interativa pressupõe a necessidade de uma relação dialógica e de alteridade com o outro (COUTO JUNIOR, 2013). Quando escrevemos em ambientes digitais em rede, a escrita perde o espaço privado e passa a ser parte do ciberespaço, e o que está escrito/exposto implica, sempre, um leitor, um outro que me lê, responde, comenta, cocria minha mensagem (MADDALENA; D ÀVILA; SANTOS, 2018). Acreditamos que é nesse encontro com o outro nas diversas experiências com o digital em rede que formamos ao mesmo tempo que nos formamos.

O que vemos nos *memes* da pandemia é uma crítica à transposição de muitas práticas do presencial expositivo tradicional para o digital. A frustração de não conseguir planejar/criar uma aula *on-line* é muito grande, pois a falta de experiência educativa nas plataformas digitais pode fazer com que muitas(os) docentes caiam na armadilha de acreditar que não existe a necessidade de um planejamento cuidadoso e criterioso em torno dos conhecimentos que serão trabalhados em parceria com as(os) estudantes (SANTOS; SILVA, 2009). Sob essa perspectiva, concordamos com Pretto, Bonilla e Sena (2020) em que o momento de pandemia não deve ser tomado como justifica-

tiva para iniciar, de forma imediata e sem planejamento, um trabalho que não fazia parte do cotidiano das(os) professoras(es) e alunas(os). Como consequência disso, vimos percebendo a criação de vídeos compartilhados por professoras(es) que, de forma meramente expositiva e desinteressante, colocam em prática uma docência que desconhece as características centrais de um desenho didático interativo (SANTOS; SILVA, 2009).

Figura 3 – Qual educação vimos praticando na rede em tempos de pandemia?



Fonte: Imagem capturada no Facebook no mês de maio de 2020.

No contexto da pandemia, o mundo atravessa um momento de crise nunca antes experienciado que acaba por desencadear, em grande parte dos sujeitos, sentimentos e tensões como ansiedade, insegurança, frustração e medo. Importante frisar que, “diante de uma situação atípica, como a da pandemia e tudo o que ela acarreta, torna-se mais evidente o cuidado em relação à carga emocional que atravessa esses processos” (PRETTO; BONILLA; SENA, 2020, p. 12). Como consequência disso, assistimos com muita preocupação ao aumento das mortes causadas pelo novo coronavírus;

ao mesmo tempo, assistimos com muita tristeza a professoras(es) sendo pressionadas(os) pela direção escolar a produzir materiais didáticos para suas turmas de educação básica. Processo semelhante tem ocorrido também no interior de algumas universidades brasileiras, especialmente as particulares, cujas(os) professoras(es) são pressionadas(os) pela direção/reitoria para produzir conteúdos a serem compartilhados nas plataformas *on-line*. Como pensar em práticas formativas mediadas pelo digital em rede em um momento de pandemia no qual estamos sujeitos à contaminação pelo novo coronavírus? Quais conhecimentos precisam ser trabalhados com as(os) estudantes nesse contexto? Ademais, como é possível educar na cibercultura frente a uma pandemia que vem trazendo repercussões preocupantes, como o aumento do desemprego, e expondo a fragilidade dos sistemas de saúde? Essas e outras questões ainda precisam ser mais bem discutidas e aprofundadas em outros trabalhos, embora o cenário do porvir já esteja apontando para um futuro bastante incerto e atravessado pelo aumento das desigualdades sociais em todo o mundo.

Como profissionais do campo educacional, também estamos interessados em (re)pensar práticas formativas na cibercultura em tempos

de COVID-19 para todas as crianças, jovens e adultos que se encontram de quarentena. Não podemos ignorar que famílias de todas as partes do mundo permanecem em suas casas buscando outras estratégias formativas para suas/seus filhas(os) e netas(os) que, no momento, não estão frequentando a escola ou a universidade. Nesse sentido, questionamo-nos sobre as práticas de educação *on-line* que estão transpondo de forma massiva os conhecimentos trabalhados em sala de aula. Em tempos de isolamento físico, o que as(os) professoras(es) têm feito e podem fazer para proporcionar novas possibilidades formativas na rede? Os *memes* a seguir trazem algumas pistas sobre isso, expondo a dificuldade que as(os) estudantes têm enfrentado com a experiência do ensino remoto emergencial, justamente pela transposição massiva dos conteúdos que, em alguns casos, são realizados durante um período extenso de tempo, próximo ou igual ao do ensino presencial. Como consequência disso, vimos acompanhando na rede diversos *memes* que evidenciam o desinteresse das(os) estudantes durante as dinâmicas educacionais *on-line* em tempos de pandemia, fazendo com que não raramente essas dinâmicas não incentivem a própria participação/colaboração na produção de conhecimento.

Figuras 4 e 5 – As práticas do ensino remoto e os seus desafios em tempos de quarentena



Fonte: Imagens capturadas no Twitter no mês de julho de 2020.

Tomando como base essa conjuntura, destacamos o quanto é importante que o contato com o outro com o uso das redes sociais digitais seja explorado de acordo com as suas potencialidades. Nesse sentido, podemos citar as manifestações de afeto e apoio que, a nosso ver, constituem o aspecto mais importante em tempos de dispersão geográfica. Afinal, a troca de afetos na rede ocorre pelo “simples fato de que é bom estar junto, ainda mais quando o compartilhamento, a reciprocidade e a cumplicidade não têm outro destino ou finalidade a não ser o puro, singelo e radical prazer de estar

junto” (SANTAELLA; LEMOS, 2010, p. 25-26). São múltiplas as possibilidades de estreitamento das relações sociais e afetivas, tais como: rodas de conversa, *playlists* musicais, contação de histórias, sugestões de filmes e *lives*, para citar alguns. Essas vêm sendo algumas estratégias encontradas pelas(os) internautas em tempos de quarentena para permanecer próximas(os) dos familiares e amigas(os). Consequentemente, o estar próximo em/na rede também é uma experiência formativa capaz de proporcionar múltiplos aprendizados-ensinamentos.

Figuras 6 e 7 – Quando a obrigatoriedade da sala de aula virtual torna-se desprazerosa



Fonte: Imagens capturadas no WhatsApp no mês de março de 2020.

No entanto, não podemos ignorar as implicações negativas da quarentena para os processos de ensinar-aprender. No caso da educação básica brasileira, cabe destacar que algumas estratégias pedagógicas vêm sendo utilizadas na rede privada de ensino, como aponta Alves (2020). De acordo com a autora, muitas dessas atividades realizadas com o uso de computadores “baseiam-se na correção dos exercícios que foram encaminhados para os pais por meio de exercícios impressos e/ou as páginas indicadas nos livros. Os professores corrigem junto com as crianças, isto é, aquelas que são lembradas e chamadas para participar” (p. 359). A crítica apresentada por

Alves (2020) diz respeito à impossibilidade de se evidenciar a aprendizagem da criança apenas por meio da correção de exercícios e da mera exposição dos conceitos apresentados na tela do computador. O *meme* da Figura 6 sugere que as atividades escolares realizadas em casa também permitem uma nova forma de evasão escolar: basta a criança não entrar na plataforma ou simplesmente desligar a câmera e o microfone do dispositivo digital.

Aprender é muito mais do que simplesmente explicar uma ideia e propor uma atividade, pois envolve o dito e o não dito, o acompanhamento de um processo educacional diário que apresenta desafios quando estamos em

tempos de isolamento físico. Esse processo se complexifica (ainda mais) na educação de crianças, quando a brincadeira e a ludicidade são aspectos imprescindíveis na produção de conhecimento. Embora não esteja se referindo aos tempos de COVID-19, Nogueira (2007, p. 113) apresenta reflexões importantes sobre o quanto o prazer pela aprendizagem da criança na escola pode dar lugar à frustração e ao desinteresse com o uso do computador. Segundo ela, “o computador, objeto de prazer em casa, entra na escola, muitas vezes, transfigurado em trabalho-obrigação, perde seu encanto, seu mistério. Por que a escola não aproveita o interesse da criança pelo computador? Por que torna maçante o que é, em outros contextos, interessante?”.

Longe de buscarmos respostas conclusivas aos desafios educacionais contemporâneos, argumentamos que a pandemia pode ser uma oportunidade importante para professoras(es) colocarem em prática uma reflexão sobre suas próprias dinâmicas pedagógicas, fazendo da internet um campo de experimentação prazeroso, no lugar de um espaço destinado exclusivamente à mera exposição de conteúdos escolares.

Aprender com o vírus, aprender com o mundo: para não concluir

Na obra *A importância do ato de ler*, Paulo Freire (1989) argumenta que a leitura da palavra é precedida pela leitura do mundo. Nesse contexto, concordamos que existe uma relação dinâmica entre linguagem e realidade, sendo a leitura crítica um aspecto crucial para entender o texto com base no contexto que habitamos. Cabe a nós, pesquisadores da Educação implicados com as questões sociais envolvendo as dinâmicas ciber culturais, caminhar com os tantos ensinamentos proporcionados pelo mestre Paulo Freire. Em tempos de pan-

demia, não podemos dar prioridade ao ensino de conteúdos na lógica da educação bancária, sem considerar o contexto das(os) estudantes.

É nessa “leitura do mundo” que percebemos um Brasil desigual, ocupado por um governo que vem colocando em ação uma política de sucateamento das instituições de ensino públicas. Não faltam recursos tecnológicos e interfaces digitais capazes de potencializar práticas educacionais dinâmicas e interessantes para os(as) estudantes. Em nossa “leitura do mundo”, experimentamos uma angústia que recai principalmente sobre a impossibilidade de que todas as pessoas tenham condições de usufruir de práticas formativas ciber culturais na quarentena (e para além da quarentena).

Os grupos historicamente excluídos estão mais vulneráveis na pandemia. O acesso aos direitos fundamentais, como a saúde e a educação, está sob ameaça em função dos cortes de investimento no setor público e da defesa de uma lógica do mercado sobre a democrática. Concordamos com as palavras do professor Gaudêncio Frigotto, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em entrevista concedida à *Revista Teias* em 2019. De acordo com ele, a universidade pública precisa ter o conhecimento como direito universal, temos que parar de gerar o conhecimento priorizando o mercado, temos que produzir um conhecimento para a sociedade. Todas as lógicas com as que o atual governo do Brasil pensa a educação, em todos seus níveis e modalidades, servem ao mercado: as mudanças na gestão, na teoria, nos métodos, nos conteúdos e até no direito de interpretar (FRIGOTTO; RIBEIRO; NOLASCO-SILVA, 2019).

Em tempos de pandemia, entendemos que a EaD e o ensino remoto emergencial tornam-se a “solução perfeita” para efetivar um projeto de governo aliado às lógicas mercadológicas. Cabem aqui alguns questionamentos necessários sobre isso: qual é o entendimento de EaD

e de ensino remoto que ele defende? De que forma pensa e opera com a infraestrutura técnica? As plataformas propostas para o ensino fundamental e médio são fundadas em *softwares* livres ou comerciais? A internet é pensada como um direito universal? Como fazer com que todas(os) as(os) estudantes do ensino público tenham acesso às aulas *on-line*? Como está sendo a formação das(os) professoras(es) dos diversos níveis do sistema educacional brasileiro? Essas são apenas algumas questões que, no momento, norteiam nossa leitura de mundo em tempos de pandemia. Uma coisa é certa: cabe continuarmos investindo em metodologias mediadas pelo digital em rede que estejam alinhadas com a vivacidade com a qual nós, como internautas, interagimos nos ambientes digitais, colocando em xeque a premissa de que as tecnologias digitais, por si sós, seriam capazes de revolucionar os processos de ensinar-aprender.

O que o novo coronavírus vem nos ensinando? Kohan (2020, p. 56) oferece algumas pistas, apontando que a pandemia está permitindo ao planeta ganhar “um pouco de ar. Os céus estão mais limpos. Os animais respiram com alívio. Se isto continuar por alguns meses, até a Baía de Guanabara vai poder respirar. Mas não é só o planeta que respira: nós mesmos, seres humanos, podemos respirar outros ares”. Com boa parte das atividades educacionais presenciais suspensas em todo o mundo, esses tempos de isolamento físico oferecem às(aos) professoras(es) a oportunidade de refletir sobre quais ares buscarão respirar com as(os) estudantes (seja da educação básica ou do ensino universitário).

Ressaltamos que não faltam propostas pedagógicas inovadoras ou interfaces digitais capazes de garantir a produção de conhecimento em/na rede; falta maior democratização de acesso à rede, principalmente em países como o Brasil, que antes mesmo da pandemia

já apresentava distribuição de renda bastante desigual e, conseqüentemente, altos índices de exclusão digital. Para os sujeitos mais pobres, a prioridade na pandemia não é – e nem poderia ser – a educação mediada por tecnologias digitais, mas a busca por suprir as necessidades básicas diárias que garantam a sobrevivência das suas famílias. A falta de infraestrutura técnica para que o ensino *on-line* seja implementado fica em segundo plano quando percebemos que os principais desafios dessas pessoas incluem a aquisição de alimentos, a preocupação em como gerar renda quando até mesmo o trabalho informal apresenta demanda menor, o medo da contaminação pelo novo coronavírus, além da problemática do acesso/atendimento à saúde pública (PRETTO; BONILLA; SENA, 2020).

Por fim, se quisermos permanecer vivas(os) com a mutação do vírus, precisaremos rever nossa vida cotidiana (PRECIADO, 2020). O vírus nos ensina a cada dia que ele precisa de hospedeiros(as) para permanecer vivo e continuar circulando pelas diferentes regiões do planeta. No entanto, ele também nos ensina que nem todas as pessoas têm o luxo de permanecer em quarentena. Nesse caso, quem vence a batalha contra a morte é ele... E o que a educação tem a ver com isso? Tudo. Afinal, acreditamos no potencial da educação para transformar o mundo que temos hoje. Para isso, ancoramo-nos na utopia, porque ela nos inspira a seguir em frente na luta em defesa de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade no Brasil.

Referências

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/2WrGjp5>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro. **Cibercultura, juven-**

tude e alteridade: aprendendo-ensinando com o outro no Facebook. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; POCAHY, Fernando; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de. Ensinar-aprender com os memes: quando as estratégias de subversão e resistência viralizam na internet. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 17-38, maio/ago. 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/2EsoMEd>>. Acesso em: 22 maio 2019.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; VELLOSO, Luciana; SANTOS, Rosemary dos. Os movimentos cibertivistas de (re)existência nas redes sociais e suas implicações para a educação. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 60, p. 91-108, jan./mar. 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/2weX6Bj>>. Acesso em: 1 mar. 2020.

COUTO, Edvaldo; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID-19. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/35ZS4X8>>. Acesso: 15 maio 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio; RIBEIRO, Adélia Miglievich; NOLASCO-SILVA, Leonardo. Entrevista: Nossa tarefa agora é recuperar a universidade necessária, a universidade que tenha o conhecimento. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 56, p. 188-199, jan./mar. 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/3cGAoC6>>. Acesso em: 26 abr. 2020.

HENRIQUE, Trazíbulu. COVID-19 e a internet (ou estou em isolamento social físico). **Interfaces Científicas – Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 173-176, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/2KMptG5>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência.** Tradução de Suzana Alexandria. 2. Ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lilianna. **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 32-51.

KOHAN, Walter Omar. Formação inventiva de professores em tempos de pandemia: o que um louco lúcido nos convida a pensar e escrever? **Mnemosi-ne**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 53-66, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/2CyFgMC>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

LEMOS, André. Os sentidos da tecnologia: cibercultura e ciberdemocracia. In: LEMOS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet:** em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010, p. 21-31.

LEMOS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet:** em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010.

LIMA, Caroline Costa Nudes; CARVALHO, Felipe Silva Ponte; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro. A linguagem emocional na prática docente online: implicações educacionais cotidianas. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 4, n. 3, p. 542-557, set./dez. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2VunFNd>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica.** O socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MADDALENA, Tania. **Digital Storytelling:** uma experiência de pesquisa-formação na cibercultura. 2018. 204f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MADDALENA, Tania Lucía; D'ÁVILA, Carina; SANTOS, Edméa. Visual Storytelling e pesquisa-formação na cibercultura. **Revista Brasileira de Pesquisa Autobiográfica**, Salvador, v. 3, n. 7, p. 290-305, jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3bE4plH>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

NOGUEIRA, Letícia. Imagens da criança no computador. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância e produção cultural.** 6. Ed. São Paulo: Papi-rus, 2007, p. 109-29.

NOLASCO-SILVA, Leonardo; FARIA, Lia; BIANCO, Vittorio Lo. Educação a Distância, cultura da convergência e audiovisualidades: apontamentos para a formação de professores. **Revista Brasileira de**

Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 1-21, jun. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/355KlFG>>. Acesso em: 5 out. 2019.

NOLASCO-SILVA, Leonardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; BIANCO, Vittorio Lo. Os memes e o golpe. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 111-130, maio/ago. 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/2kW2Pqq>>. Acesso em: 20 set. 2019.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz, n. 38, p. 45-59, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2QtXyVC>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

PRECIADO, Paul Beatriz. Aprendiendo del virus. In: **Sopa de Wuhan: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias**. Editorial: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), 2020, p. 163-185.

PRETTO, Nelson De Luca; BONILLA, Maria Helena Silveira; SENA, Ivânia Paula (Orgs). **Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19**. Salvador: Edição do autor, 2020.

RAMOS, Hugo Souza Garcia; PEDRINI, Mateus Dias; RODRIGUES, Alexsandro. Cartografia e pesquisas com os cotidianos: um encontro metodológico. **Rebeh - Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, v. 2, n. 2, p. 139-151, jan. 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/33SkvVK>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

RECUERO, Raquel. Diga-me com quem falas e dir-te -ei quem és: a conversação mediada pelo computador e as redes sociais na internet. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 38, p. 118-128, abr. 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2v00Y59>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTAELLA, Lucia; LEMOS, Renata. **Redes sociais digitais: a cognição conectiva do Twitter**. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? #livesdejuno. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, Sessão Notícias, s/p, junho 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/2ZYm2tk>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

SANTOS, Edméa. A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos. In: FONTOURA, Helena Amaral; SILVA, Marco (Orgs.). **Práticas pedagógicas, linguagem e mídias: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011, p. 75-98.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antonio (Orgs.). **Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak, 2010, p. 29-48.

SANTOS, Edméa; CARVALHO, Felipe Silva Ponte; PIMENTEL, Mariano. Mediação docente online para colaboração: notas de uma pesquisa-formação na cibercultura. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 23-42, abr. 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2KykSMn>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SANTOS, Edméa; COLACIQUE, Raquel; CARVALHO, Felipe Silva Ponte. A autoria visual na internet: o que dizem os memes? **Quaestio**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 135-157, maio 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2MGandy>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

SANTOS, Edméa; SILVA, Marco. O desenho didático interativo na educação online. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 49, p. 267-287, 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2x8ZSc5>> Acesso em 20 abr. 2020.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

Recebido em: 27/07/2020

Revisado em: 12/12/2020

Aprovado em: 14/12/2020

Tania Lucía Maddalena é doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora no Programa de Pós-Graduação Formação de Professores para o Ensino Médio, Formação Profissional e Ensino de Línguas na Universidad Internacional de La Rioja (UNIR/Espanha). Membro do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC). *E-mail:* tlmaddalena@gmail.com

Dilton Ribeiro Couto Junior é doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor adjunto da Faculdade de Educação da UERJ e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC) da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da UERJ. *E-mail:* junnior_2003@yahoo.com.br

Marcelle Medeiros Teixeira é mestranda, bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Baixada Fluminense (UERJ/FEBF). *E-mail:* marcellemteixeira@gmail.com

NARRAR A MINHA EXPERIÊNCIA OU COMO BUSCAR O LIRISMO EM TEMPOS DE INCERTEZAS

■ MARIA AMÁLIA DE ALMEIDA CUNHA

<https://orcid.org/0000-0002-0233-3883>

Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO

Este artigo, narrado em primeira pessoa, busca fazer uma metarreflexão da experiência vivida pela autora através do registro diário durante 63 dias ininterruptos durante a pandemia. A vivência deste processo percorreu três estados, chamados pela autora de aporia, maiêutica e epistemia. Como resultado, elege o conceito de ressonância como uma concepção fundamental da fenomenologia – “ser posto em um mundo” ou “reencontrar-se num mundo que possui sentido para nós”. Esse reencontro é percebido como o encontro do sujeito com o mundo. Pensar, refletir, escrever, narrar e contar outras experiências de ressonância talvez seja uma das saídas possíveis diante da aporia colocada pela pandemia.

Palavras-chave: Autobiografia. Fenomenologia. Autoexperiência.

ABSTRACT

NARRATING MY EXPERIENCE OR HOW TO SEEK LYRICISM IN TIMES OF UNCERTAINTY

This article, narrated in first person, seeks to make a meta reflection of the experience lived by the author through the daily record for 63 uninterrupted days during the pandemic. The experience of this process went through three states, called by the author as aporia, maieutic and epistemic. As a result, he chooses the concept of resonance as a fundamental conception of phenomenology - ‘being put in a world’ or ‘finding yourself in a world that makes sense to us’. This reunion is perceived as the subject’s encounter with the world. Thinking, reflecting, writing, narrating and telling other experiences of resonance is perhaps one of the possible solutions to the aporia posed by the pandemic.

Keywords: Autobiography. Phenomenology. Self-experience.

RESUMEN

NARRAR MI EXPERIENCIA O CÓMO BUSCAR EL LIRISMO EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE

Este artículo, narrado en primera persona, busca hacer una meta re-

flexión de la experiencia vivida por el autor a través del registro diario de 63 días ininterrumpidos durante la pandemia. La experiencia de este proceso atravesó tres estados, llamados por el autor como aporía, mayéutica y epistémica. Como resultado, elige el concepto de resonancia como una concepción fundamental de la fenomenología: “estar en un mundo” o “encontrarse en un mundo que tiene sentido para nosotros”. Esta reunión se percibe como el encuentro del sujeto con el mundo. Pensar, reflexionar, escribir, narrar y contar otras experiencias de resonancia es quizás una de las posibles soluciones a la aporía planteada por la pandemia.

Palabras clave: Autobiografía. Fenomenología. Experiencia propia.

Introdução

Neste artigo, procuro problematizar a minha experiência de escrita cotidiana, durante 63 dias ininterruptos, no contexto da pandemia. A escrita no isolamento não foi um processo fácil, mas ao fim e ao cabo se mostrou como um processo de cura, um tempo de secar as feridas. A vivência deste processo produziu em mim uma espiral de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade e esteve guiada por uma espécie de metarreflexão orientada por três expressões do vocabulário grego, mas próprias da dimensão do humano: “aporia”, “maêutica” e “epistemia”. Foram esses três estados que nortearam o processo vivido como uma autoexperiência diante de um cenário excepcional, imposto pela crise da pandemia.

Foi nesse cenário que busquei encontrar meu lugar em um processo narrativo, onde o que parecia não ter mais caminho poderia, quem sabe, encontrá-lo. A busca por saídas em um cenário de muitas incertezas iniciou-se como uma espécie de assombro. Surgiram incertezas e medos que provocaram em mim um certo desconforto que repercutiu profundamente em meu estado emocional. O medo diante de uma ameaça invisível e nova, não organizada ainda por um saber próprio e cuja transmissão acontece de forma geométrica, impediu-me de mobilizar os recursos dispo-

níveis e necessários para enfrentar situações consideradas limítrofes.

Ainda sem recursos para avaliar a extensão e a profundidade de tamanha crise, escrever e analisar o vivido no curso de sua duração é a proposta deste artigo. Isso porque há indícios de que o confinamento se apresente como o maior experimento psicológico da nossa história recente, com grandes possibilidades que os efeitos trazidos por esse acontecimento se convertam para algum tipo de estresse pós-traumático.

Todos nós, com mais ou menos recursos, com mais ou menos precariedade, de certa forma, tivemos nossas rotinas alteradas de um dia para o outro e nos vimos submetidos a um nível de cobrança muito grande, como os profissionais da saúde, profissionais da educação, pessoas que não tiveram o direito de viver o confinamento, profissionais mulheres com filhos em idade escolar, jovens etc. A aceleração de novos tempos e ritmos de trabalho, a insegurança e a incerteza de dar início, por meio do trabalho remoto, a um exercício laboral diante do qual não estávamos preparados, a sensação de solidão, expressam parte dos sentimentos que nos acometem e que agudizam nossa fragilidade diante de um tempo de tantas incertezas.

Assim, por meio deste artigo, procuro traduzir um processo de autoexperiência atravessado pelas três dimensões do humano e que me acompanharam durante esta travessia de longas beiras.

A Aporia

A primeira dimensão sentida e narrada foi a aporia. Ela refletiu o meu estado de ser em um momento em que tudo parecia sair de seu lugar para agora ter de se enquadrar no cenário discreto e, por vezes, monótono, mesmo que acolhedor, da casa. Esta última foi palco de uma nova reorganização doméstica que agora deveria ser conjugada ao trabalho profissional.

Além disso, outro desafio foi narrar a minha experiência em um tempo de indelicadezas e incertezas no Brasil e no mundo. A narrativa se iniciou de uma forma árida, dolorosa e a escrita foi pouco a pouco se objetivando em uma narrativa como forma de expressão encontrada para impedir que a tristeza e a angústia parecessem maiores do que a capacidade de me reinventar. Se no início eu sentia dificuldade em ser sujeito do meu texto, com o passar dos dias, fui percebendo que aquele exercício poderia ser vivido como um processo de autoexperiência.

Sexta-feira, 20 de março de 2020

Hoje acordei disposta a criar estratégias psíquicas para enfrentar a pandemia: ansiedade pelo incerto, medo, isolamento etc. Fiquei pensando o quanto o trabalho ocupa um lugar absolutamente central em nossa vida e o quanto ele define o nosso estado de humor. Fiquei ligeiramente confusa, pois antes de vivenciar esta situação inédita, reclamava muito da falta de tempo em minha vida. Agora me vejo reclamando do excesso de tempo livre. Antes, a minha rotina impunha sérias limitações à minha vontade de ler, estudar, mergulhar no meu interior, agora acho ruim a falta de rotina. Enfim, realmente estou confusa. Talvez a situação de

excepcionalidade e de não ter controle sobre a situação é que me traz esta sensação [...].

Domingo, 22 de março de 2020

O dia no Brasil termina com o saldo de 1546 casos oficiais e o número de mortes passa de 18 para 25. Um dos principais jornais do Brasil, o *Folha de São Paulo*, publicou um artigo intitulado: 'O Covid-19 reforça a desigualdade brasileira'. A reportagem anuncia o primeiro caso oficial da doença na maior favela do Rio de Janeiro, a Cidade de Deus, na zona oeste da cidade, com indicadores sociais extremamente críticos e onde moram 40 mil pessoas. Para a autora da reportagem, essas pessoas são invisibilizadas pelo poder público, pelo noticiário, pelas reportagens, sem acesso à informação seja porque não leem, não enxergam ou enfrentam algo outro tipo de dificuldade que restringe o acesso à informação. Estar sem acesso à informação, termina o artigo, é '[...] viver sempre em desvantagem, é morrer todo dia, é viver se fingindo de morto'. A COVID-19 reforça essas vulnerabilidades e é por isso que é possível prever que essa doença fará mais vítimas entre a população para quem o acesso ao saber é distribuído desigualmente. Um pouco paralisada, fico imaginando a tragédia que nos espreita daqui há duas semanas. Ao mesmo tempo, faço um esforço enorme para não deixar que minha preocupação possa perturbar as crianças mentalmente. Embora eu permaneça como sempre muito 'ensimesmada', tento não demonstrar para os meus filhos a minha ansiedade. De nada adianta, porque, ao contrário dos vivos que morrem todos os dias por força do esquecimento, meus filhos são privilegiados e têm acesso a vários tipos de informação e sabem e ouvem o que está acontecendo no Brasil e no mundo.

Segunda-feira, 30 de março

"Ele estava tão só. Estava abandonado, feliz, perto do selvagem coração da vida". (James Joyce, 1998),

Relendo o livro *Perto do Coração Selvagem* de Clarice Lispector, deparei-me com a epígrafe acima e pensei: O que é estar perto do selvagem coração da vida?

Acho que sempre estivemos perto do coração selvagem da vida e agora, diante dessa pandemia, nunca esta percepção esteve tão evidente. Vivemos sempre no limite do desconhecido, das incertezas, das tragédias, dos nossos medos, da consciência de que somos finitos, imperfeitos, impotentes diante da selvagem grandeza da vida. Como Eros e Thanatos, as pulsões de vida e morte, embora antagônicas, segundo Freud, não existem de forma isolada, elas estão sempre trabalhando juntas, segundo o princípio de conservação da vida. Acho que estar perto do selvagem coração da vida é perceber que todos os dias tateamos o desconhecido e isso significa deambular entre a fronteira de vida e morte. Este momento particular tem me feito pensar muito sobre isso, sobre as questões existenciais que lidamos no dia a dia, mas que, pela falta de tempo e pela rotina que a vida nos impõe, não refletimos muito sobre elas. A quarentena exige de nós uma outra atitude, talvez uma atitude autreflexiva.

Uma vez que venho tentando me adaptar ao modo *home office*, a imersão no domínio privado incita este tipo de reflexão. As demandas do trabalho chegam lentamente, porque elas refletem o resultado de uma dinâmica que agora não encontra lugar [...].

Terça-feira, 31 de março

Não consigo me expressar, ou melhor, não estou com vontade de falar. Tentei ser resiliente neste momento, mas não obtive sucesso. Estou vazia de palavras.

Assim, a minha narrativa foi por mim vivida como um processo de autoexperiência, no sentido de como Alfred Schutz (2018) a entende, ou seja, como uma forma de experimentar atributos totalmente distintos ao de uma biografia que se tem na vida cotidiana.

Ao escrever, estive sempre orientada por acontecimentos da rotina que suscitavam reflexões profundas sobre alguns não ditos e entreditos. A vivência da autoexperiência foi também um *tempo de espera*, semelhante a um processo de cura, de secar as feridas. Na espera, encontramos uma estrutura temporal

que nos impõe (BERGSON, 2011) e nesta estrutura percebemos a incongruência das várias dimensões temporais.

A sucessão de acontecimentos do mundo exterior se impôs ao meu ritmo temporal biográfico. Todos os interlúdios, atos parciais, sem importância, que antes eu poderia deixar de lado, transformaram-se em elementos necessários durante o meu processo narrativo. Foram essas vivências que foram sendo narradas.

Quarta-feira, 1º de abril

Quem escreve precisa, em algum momento, se encontrar (Dantas, 2019).

Hoje chorei horrores. Muito, muito mesmo. Chorei escondida. Chorei de raiva, chorei de tristeza. Há coisas que prefiro nem falar muitas vezes, para não ouvir nem o eco das palavras. Mas hoje preciso falar para a tristeza não me consumir.

O fato é que me vejo aqui escrevendo, sem filtros, curvando-me a mais absoluta necessidade de escrever para não transbordar.

Se eu pudesse traduzir em palavras o que estou sentindo hoje, emprestaria da personagem Lila Cerullo, do romance de Elena Ferrante, a expressão: 'desmarginação'. Desmarginação é o neologismo inventado por Lila para nomear a sensação que experimenta, mais de uma vez, de perder as margens, de dissolver as fronteiras entre si e o seu entorno. É onde está o assombro. Acho que por isso escrevo. Para não transbordar, para não desmarginar. No fundo tenho medo de desmarginar e fico guardando tudo isso para mim: sofro escondida, choro escondida. Sinto raiva escondida.

Com medo de não transbordar, voltei-me para dentro. E percebi que faz quase quatro dias que não falo sobre o avanço da doença no Brasil. Acho que fui tão egoísta que só pensei em mim, só falei sobre mim. De tão confinada, esqueci que tinha mundo, que tinha outros, que tinha doença, que tinha risco, que tinha epidemia e que mais pessoas sofrem. Hoje, no Brasil, há 6.836 casos oficiais da doença, com 241 mortes.

Quinta-feira, 2 de abril

O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem (João Guimarães Rosa, 2005).

Aos poucos, vou aprendendo a ser resiliente. Acho que acabo fazendo isso por dever de ofício. Penso que as mulheres em geral possuem essa capacidade de se reinventar: fazemos isso menos por nós mesmas e mais pelos filhos e filhas e por outras mulheres. Ser resiliente nesta época é buscar forças nas nossas entranhas, não se deixar levar pela tristeza, pela angústia, pela lamúria.

É fato que não está fácil viver um dia após o outro. As notícias são ruins, prefiguram um estado de coisas para o qual não estávamos preparados. O problema da subnotificação no Brasil tem deixado o clima de incerteza ainda maior porque não sabemos como está a velocidade da contaminação e nem precisar o número de doentes e mortos. Ao mesmo tempo em que trago essa notícia do confinamento, sei que boa parte da grande metrópole que é Belo Horizonte está agindo como se não estivéssemos vivendo uma pandemia. Lojas funcionando, mesmo infringindo um decreto, barbearias e salões de beleza abertos e muitas pessoas ainda na rua. As pessoas definitivamente ainda não se deram conta da gravidade que estamos enfrentando. Não parece que temos quase 10 mil casos confirmados da doença e perto de 360 mortes. Embora o número seja alarmante, acredito que esta indiferença se deva, em parte, a um bando de malucos que ‘assaltou o país’ e o governa de modo distópico. São negacionistas (não acreditam na ciência), terraplanistas e fundamentalistas religiosos. Para se ter uma idéia do grau de loucura a que estamos imersos, o presidente da república disse que iria propor um dia de oração e jejum para acabar com o coronavírus. Enfim, podemos esperar as coisas mais absurdas em um país desgovernado. Por isso, tenho feito uma profunda imersão reflexiva, porque preciso do autogoverno em tempos de desgovernança. Preciso me sentir bem, equilibrada e confiante para ajudar sobretudo as pessoas com as quais eu convivo a fazer essa longa travessia imposta pela quarentena. Essa travessia

pode ser uma experiência limite e tal qual o romance *A linha de Sombra*, de Joseph Conrad, eu me vejo no comando deste navio, enfrentando minhas crises, as tempestades turbulentas que surgem no caminho diante da minha família, os tripulantes do navio. Como o jovem capitão, eu me vejo em dias de tormenta, outros de calma, evidências de que todas essas experiências compõem a nossa existência e é justamente isso que nos dá a consciência definitiva da nossa condição humana. Se por vezes me vejo insegura para conduzir esta nau sem rumo, por outro lado sinto um infinito desejo de aportar em algum lugar que me redefina e que acalme os meus sentidos.

É sobre essa existência que tenho refletido em um momento de suspensão da rotina, da vida cotidiana, dos afetos, das demandas institucionais. Nessa longa pausa compulsória e, pensando em uma metáfora náutica, tenho pensado até que ponto tenho assumido o papel de bússola durante esta travessia?

A minha autoexperiência esteve aqui ritmada tanto pela realidade cotidiana, através da imposição de tarefas, dos planos e conjecturas num contexto de incertezas, quanto pelos interlúdios que estruturam a minha vida temporalmente. Assim, a autoexperiência pode ser definida também como um *fluxo de consciência*, ou seja, ela me permite compreender, por meio da narrativa, as minhas vivências, na perspectiva de um processo de sucessão fixa que converte um agora em um agora recente e que se converte em um agora passado, pois toda vivência efetiva tem necessariamente um horizonte de passado e um horizonte de futuro.

Aos poucos, fui percebendo que para sair da sucessão de crises vivenciadas, era necessário repactuar o processo como eu vinha elaborando o meu registro diário. Reli os meus escritos e neles não estavam presentes marido, filhos, trabalho e meus dilemas pessoais, profissionais, de autocuidado e nem de autocultivo. Percebi que meu registro buscava, como signo de legitimidade talvez, trazer dados quantitativos sobre o número de mortos e infectados

e neste momento tive a certeza de que estava vivendo um processo de burocratização da experiência, por meio de escrita excessivamente cuidadosa e impessoal. Atribuo talvez ao medo de olhar as feridas abertas, as quais não haviam surgido evidentemente com a pandemia, mas talvez tivessem sido agravadas por ela.

A maiêutica

Buscando elaborar este novo estado de coisas, encontrei na literatura um dos instrumentos eficazes para sair dessa aporia, fazendo-me acessar outras experiências subjetivas, tornadas próximas de mim pelo aparato da linguagem e pelo hábito terapêutico da leitura. Entendo que aqui ocorreu em mim um processo de reconversão, que pelo respeito com as palavras, devo descrever pelo nome da maiêutica, tão conhecida entre nós pelo enigmático e revelador do discurso socrático.

Nesse exercício de experiência e narração, terei vivido, talvez, um processo de redescoberta, de um “voltar a mim”, de um reencontrar de meu lugar no processo narrativo em face desse novo estado epidêmico de coisas. Aceder ao mundo interior foi possível em parte por uma reconversão do cotidiano, propiciada pela imaginação literária e que prosseguiu na experiência narrativa a que me propus, por meio de registros e reflexões que se mostraram latentes desde o início da epidemia e que exigiram de mim uma espécie de autopermissão para narrar as experiências desse que foi também, como já se evidenciou até aqui, um processo de autodescoberta.

Domingo, 12 de abril

Só posso compreender-me através das ocorrências interiores. São aquelas que constituem a particularidade da minha vida e é delas que trata minha autobiografia (Carl Gustav Jung, 2016).

Cá estou eu, firme no meu processo de introversão. Há poucas horas no dia em que posso

viver este processo e escrever sobre ele. Mesmo assim, é o suficiente para eu entrar em conexão com a minha interioridade. Este registro tem me trazido algumas dúvidas: ao escrever e selecionar cenas da minha vida cotidiana, estou eu a contar histórias ou histórias que eu gostaria que as pessoas lessem sobre mim? A vida é um encadeamento psíquico sobre o qual podemos dominar apenas parcialmente. Para Jung, a história de uma vida começa em um dado lugar, num ponto qualquer de que se guardou a lembrança e já, então, tudo se complica. O que se tornará essa vida ninguém sabe. Assim me parece ser o processo de busca das experiências interiores; uma vez iniciado este processo, é difícil retroceder. Acho que isso só foi possível porque, nas palavras de Jung, o mundo eterno irrompeu no mundo efêmero. Uma situação extraordinária, a pandemia, foi o gatilho que me levou a este processo de interiorização das minhas experiências.

Não tem sido um processo fácil: me perguntei várias vezes a validade desse registro. Se eles são o que eu gostaria que eles fossem ou se eles de fato constituem uma caixa de ressonância daquilo que sou. As dúvidas são muitas, sobretudo aquelas relacionadas à legitimidade daquilo que escrevo. Mas sigo escrevendo, porque este processo tem sido um pouco curativo. Ao verbalizar o que sinto, o que sou e o que estou, sinto que vivo um processo de autoconhecimento. Esta pequena pausa para reflexão sobre a validação do meu registro penso que se deve a dois acontecimentos particulares: 1) daqui a 3 dias eu completo 1 mês de escrita; e 2) o Fábio me perguntou o porquê de estar escrevendo um diário. Eu não quis dar maiores explicações e tampouco quis que ele lesse aquilo que tenho escrito. Não posso negar que esses dois acontecimentos: o tempo e a curiosidade do Fábio tenham suscitado em mim um questionamento sobre o meu processo de ‘escrita de si’. Já me questionei também se sabendo que o meu tempo é tão precioso porque escasso, porque sinto prazer e quase um senso de dever ao registrar diariamente as sensações que experimento? Não encontrei respostas. Entretanto, tenho sido bastante sensível aos símbolos, aos sinais, aos emblemas, por isso, a leitura de Jung nesse momento. Continuo na busca incessante para

me compreender e acho que tenho usado da melhor maneira os instrumentos que me são disponíveis no momento. E posso dizer que o 'registro microbiográfico' tem me feito experimentar uma sensação de liberdade nunca antes vivida.

Terça-feira, 14 de abril

Na véspera de completar um mês de escrita 'microbiográfica', penso na razão desta atividade. Acho que o que estou fazendo não deixa de ser guiado por uma intenção fenomenológica: estou buscando o significado da experiência vivida, do *lebenswelt*, escrita após escrita. Assim, venho tentando entrelaçar minhas experiências objetivas com minhas experiências subjetivas e, a partir delas, o mundo das significações tal como ele se apresenta.

É essa mistura do vivido, o objetivo e o subjetivo, o consciente e o inconsciente, o individual e o social, o material e o simbólico e toda a ambiguidade que esse mundo representa que tenho buscado nas minhas reflexões. Já disse aqui que tenho usado muito o meu próprio espaço profissional para exercitar essa experiência, por meio do que tenho chamado de 'escuta clínica em sala de aula', ou mesmo insistido na necessidade do conceito de empatia, tão bem trabalhado por Carl Rogers. Seu conceito de 'mundo perceptual' estaria muito próximo da ideia de *lebenswelt*. Aqui tenho feito registros diários sobre a minha percepção de um estado de exceção, objetivamente presente na pandemia e, de outro lado, a percepção subjetiva de viver e existir neste período de confinamento, em que a interiorização surge não como um convite, mas quase como uma sentença.

Neste sentido, nossa vida jamais será a mesma. Este estado de suspensão que muitos de nós estamos vivendo de diversas maneiras, deixará marcas profundas em nosso espírito, em nosso corpo e também na maneira de relacionarmos com o mundo. Essa pandemia será um divisor de águas em muitos sentidos e exigirá de nós uma espécie de avaliação do que a vida tem feito conosco e do que estamos fazendo com ela. Acho que essa crise, ao fim e ao cabo, trouxe como consequência uma 'desaceleração' no modo como vínhamos fazendo as coisas. Para mim, a analogia da vida com o processo de fa-

bricação do pão ficou muito evidente. Há quanto tempo eu experimentava fazer esse pão cujo processo se inicia com a produção do próprio fermento? Eu simplesmente pulava a etapa da fabricação do fermento, pois dizia que não tinha tempo para isso. Eu tentei fazer esse pão por anos a fio, com muita teimosia, e ele nunca dava certo. Nunca crescia o suficiente, porque eu não tinha paciência e nem disposição para me curvar ao tempo que o processo de fermentação exige e cujo êxito está justamente na sabedoria de observar os fenômenos que interferem na matéria, como o tempo, o clima, a luz. Pela primeira vez em muitos anos, consegui iniciar um processo desde a sua concepção e criação, até chegar ao resultado de um produto que conseguiu se cumprir de maneira adequada.

Essa compreensão só foi possível a partir de uma das maiores crises sanitárias, cujo impacto na economia, nas relações de trabalho e na relação conosco mesmos não permite que avaliemos em toda a sua extensão e exatidão. O clima de medo e incerteza contribui, no meu caso, para que eu escreva exatamente tudo aquilo que penso, sem filtro e sem nenhuma censura exterior. A única censura que paira sobre mim é justamente a censura interior, pois me coloco em dúvida o tempo todo. Coloco em dúvida a pertinência dos meus registros, a sua fidedignidade. Mas isso não me importa muito, porque poder escrever como faço agora aquietou meu espírito.

O noticiário fala hoje que a subnotificação da doença no Brasil é tão impressionante, que devemos multiplicar por 12 ou até 15 vezes o número de casos das pessoas infectadas. Pela primeira vez, o Brasil tem 200 mortes em 24 horas. Segundo a mesma reportagem, o número de casos oficiais da doença chega a 25.262. Imagina se multiplicarmos isso por 12 ou 15?

Quinta-feira, 16 de abril

Eu sou eu e minha circunstância e se não a salvo, não salvo a mim mesmo (Ortega y Gasset, 2019).

Hoje completo um mês de registro diário. Cabe aqui talvez uma reflexão sobre este processo. O que aprendi nesses 30 dias sobre mim mesma? Qual a minha capacidade para lidar com

situações inesperadas? Como tem sido ficar confinada com a minha família dentro de um apartamento de pouco mais de 70 metros quadrado, dedicar-me quase que integralmente aos afazeres domésticos, dividir o tempo com o trabalho remoto e com as demandas escolares dos meus filhos, tudo isso em meio a uma pandemia, em um país que tem como chefe de estado uma pessoa desequilibrada? Um país tão desigual, de dimensões continentais, que não tem testado em massa sua população para o coronavírus e que, estudiosos do mundo inteiro calculam que devemos multiplicar por 12 ou 15 o número de casos notificados.

Se não bastasse o nosso contexto mais do que preocupante, hoje o presidente da república anunciou a demissão do ministro da saúde, por este último estar alinhado à quase totalidade da comunidade científica do mundo todo, ou seja, a defesa do isolamento social. Mas o nosso presidente diz estar preocupado com o 'emprego'. Ele acha que haverá vivos para ocupar as vagas de emprego se ele continuar com essa espécie de genocídio programático. Enquanto Bolsonaro tem 30% da aprovação popular, o então ministro da saúde gozava de 76% de apoio popular. Se o prognóstico do nosso futuro já era sombrio, com a demissão do ministro da saúde temos a sensação de estar em uma nau sem rumo.

A parte disso, tenho registrado aqui uma espécie de metamorfose pela qual venho passando durante esses 30 dias de confinamento. Aos poucos, a sensação de angústia vai cedendo lugar para uma postura compreensiva, inquisitiva, porém generosa diante dos acontecimentos. Este movimento de fora para dentro e de dentro para fora sobre o qual tenho debruçado não deixa de ser um objeto sociológico, a minha memória e a minha vivência como expressão de uma visão de mundo. É o que Roger Bastide definiu como alternância biográfica, ou seja, é o que permite ao sociólogo o estranhamento em relação a si mesmo, o ver-se como outro e objeto. Esse exercício que toma como objeto heurístico o próprio senso comum, faz de nós, pesquisadores, autores também do conhecimento primário que pré-interpretam fatos, situações e ocorrências, material da sociologia do conhecimento e da sociologia do senso comum,

como já bem observaram Berger & Luckmann. A metamorfose reflete uma disposição para a alteridade, momentos de transição cumprida no tempo, na experiência de uma única pessoa, um modo de dialogar objetivamente consigo mesmo e talvez passível de ser realizado por meio de um registro, diário ou mesmo de uma escrita autobiográfica.

José de Souza Martins, ao discorrer sobre o artesanato intelectual como ofício do sociólogo, dialogando com W. Mills, autor de *A imaginação sociológica*, fala da importância da própria memória, das lembranças e do esquecimento como fontes de dados sociológicos, para que o autor se situe socialmente e compreenda sociologicamente sua circunstância. Assim, a artesanaria intelectual pressupõe uma conversa com a humanidade do outro que resulta na humanidade do próprio sociólogo. No artesanato, o observador é observado, o decifrador é decifrado. Sem o que, não há interação. Sendo assim, essa metamorfose pela qual venho passando, revela como meu ofício está amalgamado com a minha condição, ou seja, como tenho me valido também do repertório da sociologia para buscar a compreensão das minhas interações com os outros, comigo mesma e com o mundo. Esses 30 dias registrando os recortes que faço do meu cotidiano, a forma como eu os interpreto e dou sentido aos fatos reflete em grande parte uma socialização do ofício da minha profissão e que exige uma boa dose de imaginação sociológica e de artesanato intelectual para simplesmente poder COMPREENDER.

Para encontrar novos caminhos para velhos dilemas, busquei inspiração em Alfred Schutz e Thomas Luckmann (2009). Foram esses autores que me inspiraram nesta travessia entre a realidade do mundo da vida e o mundo intersubjetivo, uma vez que para eles, o mundo da vida é intersubjetivo desde o começo.

Foi neste momento, ainda que de modo difuso, que me dei conta de que desde o início do registro era o meu mundo interior que estava sendo contado; era a minha vivência significativa que estava sendo examinada e narrada. Olhar para a minha "vivência significativa"

exigia de mim um olhar reflexivo sobre uma vivência decorrida, desvaída, bem circunscrita, ante todas as outras vivências na duração.

Assim, a narrativa que teve início como um acontecimento fático – a pandemia – pouco a pouco adquiriu uma forma temporal interna do eu – *a durée* – ou como Husserl (apud Schutz & Luckmann, 2009) a denomina, “a consciência interna do tempo”: o vivenciar na duração e o refletir sobre o vivenciado. Em pouco tempo, o meu registro adquiria o sentido do *voltar-se para*.

O *voltar-se para* foi a ocasião para um encontro comigo mesma que vinha sendo adiado durante muito tempo. Foi quando a situação da pandemia deixou de ser o centro dos meus registros para figurar no pé de página deles. Esta consciência adquirida durante este processo consistiu em um esforço de maiêutica, ou seja, em uma jornada interior que não se fez sem dor e coragem.

Isso porque toda essa vivência do agora tem um antes e um depois, porque cada ponto da duração pertence necessariamente a um passado e a um futuro; e foi revolvendo o tempo pretérito, o presente e o futuro que me descobri na narrativa e, enquanto narradora, experimentei um processo denominado por mim de autoexperiência.

As vivências são por isso bem heterogêneas, mas como lembra Schutz (2009), são *minhas vivências* e o fato de cada uma delas se ligar ao que lhe é precedente e à aquilo que lhe sucede remonta à essência da *durée*, na qual essas histórias são vivenciadas em fluida transição, e a essência do ato reflexivo de *voltar-se para* dirigido a estas faz delas vivências significativas, no sentido originalmente primeiro da palavra, sem com isso eliminar os horizontes temporais do antes e depois (SCHUTZ; LUCKMANN, 2009, p.120). São vivências pré-fenomenais e que se tornam fenomenais somente em um ato específico do *voltar-se para*.

Nesse sentido, a escrita diária correspondeu a uma perspectiva temporal responsável pela intersecção do tempo interior com o tempo do mundo. Olhando o meu registro de maneira retrospectiva, coloquei em prática o que Schutz e Luckmann (2009) chamam de “estilo cognoscitivo”. Ao afastar-me da vida cotidiana e da minha condição fática, afasto-me também da urgência de um motivo pragmático. O tempo padrão intersubjetivo da vida cotidiana não mais me governa e o meu mundo descrito está limitado por aquilo que encontro no meu *presente*, na minha *percepção*, na minha *memória* e no meu *conhecimento*.

Domingo, 19 de abril

David Le Breton, no livro *Desaparecer de si - uma tentação contemporânea*, discorre sobre um fenômeno bastante paradoxal nos dias atuais. Para nos sentirmos ligados aos outros, somos instados constantemente a experimentar o sentimento de ter um lugar no seio do vínculo social. Entretanto, vivemos em uma época de individualização dos sentidos, em que cada um se torna seu próprio dono e só precisa prestar contas a si mesmo. No entanto, de crise em crise, nossa sociedade produz cada vez mais indivíduos desafiados, isto é, em constantes rupturas com os laços afetivos, laborais, institucionais, morais etc. O indivíduo que não dispõe de recursos interiores sólidos para se ajustar, para conferir significados e valores aos acontecimentos, sente-se cada vez mais vulnerável. De quando em quando pode existir a necessidade de ‘desligar-se de si mesmo’, de desaparecer de si, fugindo das rotinas e preocupações.

Em mais de uma ocasião, eu mencionei neste caderno de notas uma sensação parecida. Citei uma expressão utilizada pela personagem Lila Cerullo, no romance *A Amiga Genial*, da escritora Elena Ferrante. A expressão é ‘desmarginação’, [...] ali onde está o assombro; onde se pode pensar a morte como uma criação literária, como o indizível que desencadeia a escrita. Por vezes, a empreitada que a vida exige é muito dura. Le Breton diz que hoje não basta nascer ou crescer, é preciso construir-se permanentemente, manter-se mobilizado, dar

sentido à vida. A tarefa de individuação não é algo evidente, ela é árdua sobretudo quando se trata de ser exatamente si mesmo. Para o autor, as coerções psíquicas invadiram o cenário social: há o esgarçamento de todos os laços sociais, uma espécie de desenraizamento e, por outro lado, uma cobrança de ser cada vez mais a autoridade de si mesmo e de se conectar com os outros quando isso lhe der prazer. Cita as grandes caminhadas, exercícios de meditação, leituras, audições musicais e outras milhares de atividades que nos permitem evadir do cotidiano e das malhas que aprisionam o sujeito em papéis difíceis de abandonar, mas pesados para ser assumidos por muito tempo.

Senti-me especialmente tocada pela leitura desse livro e das reflexões que ele suscitou em mim. Le Breton chama de 'branco' este estado de ausência de si mais ou menos pronunciada, 'esse fato de abdicar de si de um modo ou de outro por causa da dificuldade ou do caráter penoso de ser si mesmo'.

O mergulho à minha interioridade em parte propiciada pelo isolamento e, em outra parte, pelo exercício de formalização da minha atitude reflexiva exigida pela escrita neste caderno de notas me fez concordar com Le Breton quando o mesmo diz que 'a existência nem sempre transcorre na evidência, muitas vezes ela é de fato uma fadiga, um suporte em falso'.

Por isso, tenho sentido cada vez mais a necessidade de refletir sobre as ausências. O significado do desaparecimento nos espaços desocupados, vazios. Figurar em uma página em branco para não se perder, como diria Le Breton, para não correr o risco de ser envolvido ou atingido pelo mundo, 'aliviado do esforço de ser si mesmo'. Várias vezes tenho me perguntado se eu ou mais pessoas sofremos dessa busca constante de saber quem de fato somos e de como lidamos com a vontade de não sucumbir aos papéis e às representações sociais que a sociedade nos impõe desde o momento em que nascemos. Ou se para continuar existindo temos que nos recriar cotidianamente, ora nos esvaziando, ora sendo preenchidos pelos papéis que nos definem.

Essa é uma luta cotidiana frente ao medo de 'desmarginar-se', de se perder nas margens, de desaparecer de si, de se ver em dificuldade para transformar as coisas. A leitura e a escrita

me fazem vigilantes e velam pelo desejo e perigo de ver o mundo da outra margem. Por isso gosto de lembrar todos os dias na minha dolorosa e feliz presença neste mundo.

A epistemia

Analisar a estrutura fundamental do mundo da vida, imposta pelas condições fáticas da minha existência e dos limites inalteráveis de minha experiência e da minha ação e, finalmente, motivado pela minha finitude, representa um esforço de superação frente as forças que se apresentam e que se opõem em minha vida, mas restaurando o meu papel de agente consciente e responsável na interpretação dos fenômenos sociais. Esta foi a terceira dimensão produzida em mim pelo processo narrativo, a epistemia: através dela, pude reconhecer o meu papel de agente, daquele que interpreta o mundo e a si mesmo no mundo e, como tal, incorporando explicitamente na minha narrativa a temporalidade e a experiência biográfica como elementos indispensáveis para compreender as minhas motivações para a ação, consciente que o âmbito do factível está limitado de modo imediato por minha situação histórica e biográfica.

Sexta-feira, 16 de maio

A dois dias de completar dois meses de isolamento, continuo tentando entender a força do significado desta escrita para a minha existência. Tenho pensado todos os dias sobre o processo de estabelecer uma conexão íntima entre os acontecimentos, a minha narrativa e o ambiente situacional que nos cerca.

Em alguns dos meus registros, trouxe alguns desenhos do meu filho como exemplos das diferentes formas de expressão entre o sujeito e sua interface – a realidade. No caso da criança, o desenho parece ser sem dúvida o recurso mais imediato para registrar a percepção do encontro do eu com a situação, mediado sempre pelos acontecimentos. O desenho tem uma força imagética capaz de exprimir essa dimensão afetiva e imediata do mundo. E nós,

adultos? Sem dúvida, ao menos para mim, é a palavra que assume essa força.

Neste momento em que o mundo todo vivencia com maior ou menor intensidade e escalas de tempos variadas de acordo com a maior crise humanitária recente, ocasionada pela COVID-19, muitas pessoas devem estar vivenciando processos muitos semelhantes de interiorização dos seus sentimentos. Esse 'voltar-se' para si talvez seja o grande acontecimento, resultado dessa pandemia. Há uma questão incontornável para todos: como percebemos nossa experiência nesse mundo. A pandemia traz consigo uma totalidade de acontecimentos previsíveis e imprevisíveis: o que acontecerá comigo amanhã, será que teremos cura para essa infecção? Será que eu contraí o vírus e em 14 dias a minha vida pode ser virada do avesso? O que será que acontecerá com a economia do meu país e dos outros países? O que vai ser do amanhã? Como será a nossa vida daqui por diante?

O que tenho feito aqui durante esses quase dois meses de isolamento é descrever, narrar e refletir sobre uma soma de acontecimentos que me afetam, em uma determinada situação e que exige de mim um contínuo processo de adaptação.

Nos inúmeros registros, tenho falado sempre da minha *percepção*. Essa percepção, entretanto, varia conforme a minha escala de observação, conforme eu me aproximo ou me distancio do acontecimento, isso tudo depende do meu desejo e da necessidade de estar próxima ou distante das situações vividas e descritas. Ainda que elas sejam descritas de maneira subjetiva, porque são reveladoras da minha percepção, são vivências e experiências que são vividas objetivamente, portanto, esta relação pessoal com a escrita e com os acontecimentos extrapolam a dicotomia subjetivo x objetivo. De toda forma, todas essas notações me ajudam a encontrar um lugar de maneira equilibrada em um contexto em que todas as forças trabalham para produzir situações de grande instabilidade, temores, inseguranças e incertezas.

Hoje, vivi mais um dia de muita intranquilidade exterior: desde o período da manhã, havia rumores de que o ministro da saúde, empossado no cargo há menos de um mês, em uma sucessão de crises produzida pelo próprio governo, pediria demissão. O fato se consumou em al-

gumas horas. Embora ele não tenha explicitado isso em seu pronunciamento oficial, sabe-se que ele manifestava um explícito desacordo com o presidente sobre o uso da Cloroquina no tratamento da COVID-19. Bolsonaro insiste em fazer uso de um medicamento que não possui ainda evidência científica alguma, pelo contrário, as evidências científicas dizem que este medicamento aumenta o risco de taquicardia. E ao não concordar com o protocolo do uso deste remédio – a cloroquina – pelo Sistema Único de Saúde (SUS), o ministro pediu demissão. Assim, estamos à deriva no meio de pandemia. Sintome profundamente afetada por esses acontecimentos objetivos que refletem na maneira subjetiva de narrá-los e descrevê-los. O total de óbitos no Brasil hoje, mesmo levando em conta a subnotificação, é 14. 817. Vidas despedaçadas. Em 15 dias, o total de óbitos no Brasil triplicou.

Domingo, 17 de maio

Hoje completo 60 dias de escrita neste caderno de notas.

60 dias de isolamento. 60 dias em que a dimensão subjetiva da minha vida ganha centralidade diária. 60 dias de reconciliação comigo mesma, em várias situações e durante vários acontecimentos aparentemente anódinos. 60 dias de aprendizado. 60 dias de dificuldades. 60 dias de desespero. 60 dias de incertezas. 60 dias de grandes descobertas. 60 dias de vazio. 60 dias de sentido. Não sei nominar o que de fato estou fazendo. Às vezes, tenho a sensação de que estou registrando a psicologia da vida cotidiana. Estou coletando experiências do meu dia a dia e fazendo uma transposição das ideias para as palavras. Estas últimas, são representações mentais do meu processo de autoconhecimento, potencializado por uma situação limite que é o isolamento, vivido em razão de uma pandemia que assola o mundo inteiro nesta data. Reconhecendo o meu esforço analítico nestas condições, considero que tenho realizado uma atividade cognitiva, mas também perceptiva, por isso mesmo não consigo resumir minha escrita a uma atividade dicotômica entre o objetivo e o subjetivo. A estrutura que precede este trabalho é uma estrutura comunicativa. Eu escrevo essas notações não apenas para que este relato permaneça fechado em si mesmo,

mas para que ele possa comunicar a alguém, que possa estabelecer uma interação com outras pessoas. Uma relação enfim entre usuário e o mundo exterior. Ao fim e ao cabo, a intenção deste registro tem sido a de testar, para mim mesma, como é a minha intervenção no mundo, tomando a noção do tempo, da temporalidade, como algo imanente ao processo de percepção e de intervenção humana.

Essa experiência do vivido, feita em primeira pessoa, trazida um uma dimensão temporal singular – o isolamento – não permite a distinção entre o plano fenomenológico e o plano físico da minha ação. O horizonte da ação é a minha escrita. É a ela que eu me dirijo todos os dias ou em dias alternados para colocar no papel os processos de interação que estabeleço comigo e com os acontecimentos ao redor de mim. Neste empreendimento, minha interpretação do vivido passeia por várias ‘camadas temporais’ da minha vida: o meu passado, as lembranças da minha infância, o processo de fabricação do pão feito pela minha avó e retomado simbólica e materialmente por mim nesta quarentena, enfim, processos tanto cognitivos quanto perceptivos acabam sendo evocados no curso da transcrição da minha experiência.

Esse vai-e-vem temporal faz parte deste processo reflexivo. Parece que estou com um grande tabuleiro de quebra-cabeça nas mãos, um tabuleiro tridimensional, tentando encaixar as peças. Em alguns dias, tenho algum êxito, quando as peças se encaixam facilmente, encontram suas formas. Já em outros, faço um esforço enorme para preencher os inúmeros lugares vazios, troco peças, substituo por outras e assim vou tentando sobreviver, entre erros e acertos.

Considerações finais

Finalizei o parágrafo anterior falando em autodescoberta, talvez já dando a ver onde essa reflexão busca desaguar. Partí, como vimos, de um pequeno esforço de autoanálise, para mergulhar na literatura, e para enfim buscar me objetivar em um certo “estar no mundo”, que quero denominar aqui de “epistemia”. Uso esse termo com a liberdade de quem busca

articular dois termos não naturalmente relacionados entre si: “epidemia” e “episteme”. Faço isso, pois confio que a busca por um conhecimento do mundo se dá pela consciência desse estar no mundo, e para o bem e para o mal, hoje, nosso pensamento, nossa prática, nossa ciência, se organiza, entre outras coisas, por uma disputa do que significa pensar, agir, educar e viver em um momento de epidemia.

O coronavírus chegou ao Brasil em meio a uma grave crise de múltiplas dimensões: uma crise institucional por um cenário de grande pauperização da vida econômica e subtração progressiva dos nossos direitos.

Para Dunker (2020), a negação da COVID-19 por um chefe de Estado que, a rigor, deveria proteger a população, lembra a negação em Freud, para quem tanto ela pode ser inconsciente quanto um elemento consciente significativo. Negar a doença em um país tão desigual como o Brasil foi mais uma atitude negacionista do presidente da república que custou a vida de mais de 180 mil pessoas.

Essa negação também é tratada por Achille Mbembe (2016) como necropolítica, ou seja, uma derivação da biopolítica que, sendo capital e potência de produção, pensa a vida como um negócio de administração de populações. Em outros termos, temos a prática de deixar morrer e de negar o processo de extermínio, adoecimento ou desproteção que leva à morte. Enquanto a biopolítica nos oferece verdadeiros monumentos para o controle das populações – como a escola, os hospitais e os dispositivos de colonização –, a necropolítica se caracteriza pela lentidão, pelo adiamento e pela manutenção de situações de miséria e de desproteção (DUNKER, 2020, p.i)

Por isso, a lentidão do governo em tomar decisões de medidas protetivas, a negligência com os trabalhadores informais e as filas intermináveis em um único banco estatal para se receber o auxílio emergencial do governo. O

cenário é o de denegação da existência. Diante de tanto sofrimento, o governo inventa uma aporia para os brasileiros: salvar a economia ou a vida.

Assim, quase como um jogo de palavras, a pandemia e a epistemia nos ensinam a passar em revista a dimensão do tempo em nossas vidas. Finalmente nos damos conta de que a dinâmica que sustenta nossa modernidade tardia é o tempo de aceleração, como diz Rosa (2019). Esse tempo produziu uma espécie de adoecimento de muitos sujeitos, na medida em que carregamos o anseio, constitutivo em nós mesmos, por uma outra forma do *estar-no-mundo*.

Para Rosa (2019), o tempo não é uma questão ético-individual: meu tempo é sempre um tempo social, seu compasso, seus ritmos, perspectivas e horizontes estão fora do meu alcance. E eu devo aprender a articular este tempo com o tempo das minhas experiências, das minhas sensações, dos meus sentimentos. O tempo é também uma questão política, uma vez que as estruturas temporais definem como convivemos, o modo como vivemos, as escolhas que podemos e não podemos fazer diante do tempo.

Pensar, refletir, escrever, narrar e contar outras experiências de ressonância talvez seja uma das saídas possíveis diante da aporia colocada pela pandemia. O conceito de ressonância (ROSA, 2019) apresenta-se como uma concepção fundamental da fenomenologia – “ser posto em um mundo” ou “reencontrar-se num mundo que possui sentido para nós”. Esse reencontro, penso eu, é o encontro do sujeito e mundo.

Como o mundo, no qual somos dispostos, é constituído, ou, mais precisamente, que tipo de elo ou relação temos, ou podemos ter, com este mundo? Para Rosa (2019, p.i), essa é a experiência fundante a partir da qual a subjetividade e a consciência se desenvolvem.

Talvez seja essa forma de significar nossas experiências, através da relação conosco e da relação com o outro que realizamos experiências de ressonância, entendidas como dimensão social dos encontros com o mundo.

Nessa perspectiva, é preciso considerar o quanto é importante se sentir afetado, sentir-se envolvido ou mesmo tomado pelas suas experiências e vivências. Uma vez afetado, tal qual uma caixa de ressonância, conseguimos interagir de maneira responsiva com o mundo, através de uma atitude disposicional para a ação. Sentir-se afetado, narrar suas experiências em um processo dinâmico e intersubjetivo com o mundo, pode e deve realizar-se em um processo de autoexperiência, de narrar suas vivências a fim de que a veredicação induza na alma os efeitos da transformação.

Parte desses efeitos definiram, em certa medida, a minha situação sociobiográfica durante o cenário da pandemia. A crise experimentada durante a pandemia e aqui narrada em primeira pessoa colocou em movimento arcabouços epistemológicos e, quem dera, definiu novas formas de apreensão e elaboração do mundo. Entendo que este processo é também aquele que ancora os estudos biográficos, as narrativas, as histórias de vida, entre outros.

Referências

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória- Ensaio da relação do corpo com o espírito**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

DANTAS, Tatianne S. **Ali onde está o assombro**: Desmarginação e criação literária na Tetralogia de Elena Ferrante. 2019. 45fls. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicanálise da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

DUNKER, Christian. **A Arte da Quarentena para principiantes**. São Paulo: Boitempo, 2020.

JOYCE, James. **O retrato do Artista quando jovem**. São Paulo: Ediouro, 1998.

JUNG, Carl Gustav. **Memórias, Sonhos, Reflexões**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2015.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Revista Arte & Ensaios**- Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais EBA, UFRJ, n.32, p. 123-151, dez. 2016.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditações do Quixote**. Campinas: Vide Editorial, 2019.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão Veredas**. São Paulo: Nova Fronteira 2005.

ROSA, Hartmut. **Aceleração-A transformação das**

estruturas temporais na Modernidade (tradução de Rafael H. Silveira). São Paulo: Editora da Unesp, 2019.

SCHUTZ, Alfred; LUCKMANN, Thomas. **Las estructuras del mundo de la vida**. 1ª ed., 2ª reimp. Buenos Aires: Amorrortu, 2009.

SCHUTZ, Alfred. **A construção significativa do mundo social- uma introdução à sociologia compreensiva**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

Recebido em: 04/07/2020

Aprovado em: 11/10/2020

Maria Amália de Almeida Cunha é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora associada do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pesquisadora do Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE) e Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares (Nupede). *E-mail:* amalia.fae@gmail.com

REMÉDIOS DIFERENTES PARA UM MESMO MAL: A EPIDEMIA E A EXPERIÊNCIA HUMANA PELO VIÉS DO LITERÁRIO

■ SHEILA DIAS MACIEL

<https://orcid.org/0000-0003-0393-9622>

Universidade Federal de Rondonópolis

RESUMO

Reflexão, apoiada em Gallian (2017), sobre o poder curativo da Literatura. Vista como remédio, a leitura literária dos clássicos é capaz de trazer à tona, esclarecer, vivificar e promover a elaboração de vários problemas humanos. Nesse âmbito, utilizamos duas obras de diferentes espécies, mas pertencentes ambas ao universo da Antiguidade Clássica, para rever a presença da epidemia como cena motivadora de suas tramas e conectá-las ao contexto da pandemia e do perigo de contaminação, vivenciados por nós, editores, autores e leitores da Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB), nesta segunda década do século XXI. Ao final, após a atenção dada a *Édipo Rei*, tragédia de Sófocles, e à fábula “A peste dos animais”, atribuída a Esopo, pontua-se o caminho autobiográfico como um dos elementos da composição do medicamento, com efeito de bálsamo, que serve como uma instância ou produto da autorrepresentação.

Palavras-chave: Literatura. Epidemia. Remédio.

ABSTRACT

DIFFERENT REMEDIES FOR THE SAME DISEASE: THE EPIDEMIC AND THE HUMAN EXPERIENCE THROUGH THE LITERARY PERSPECTIVE

Reflection, supported by Gallian (2017), on the healing power of Literature. Seen as a remedy, the literary reading of the classics is able to bring out, clarify, enliven and promote the elaboration of various human problems. In this context, we used two works of different species, but both belonging to the universe of Classical Antiquity, to review the presence of the epidemic as a motivating scene for its plots and connect them to the context of the pandemic and the danger of contamination, experienced by us, editors, authors and readers of RBPAB, in this second decade of the 21st century. In the end, after the

attention given to Oedipus King, Sophocles' tragedy, and the fable "The plague of animals" attributed to Aesop, the autobiographical path is punctuated as one of the elements of the composition of the medicine, with a balm effect, which it serves as an instance or product of self-representation.

Keywords: Literature. Epidemic. Medicine.

RESUMEN **DIFERENTES REMEDIOS PARA LA MISMA ENFERMEDAD: LA EPIDEMIA Y LA EXPERIENCIA HUMANA A TRAVÉS DE LA PERSPECTIVA LITERARIA**

Reflexión, apoyada por Gallian (2017), sobre el poder curativo de la Literatura. Visto como un medicamento, la lectura literaria de los clásicos es capaz de resaltar, aclarar, animar y promover la elaboración de diversos problemas humanos. En este contexto, utilizamos dos obras de diferentes especies, pero ambas pertenecientes al universo de la Antigüedad Clásica, para revisar la presencia de la epidemia como un escenario motivador de sus tramas y conectarlas con el contexto de la pandemia y el peligro de contaminación que experimentamos los editores, autores y lectores de la RBPA, en esta segunda década del siglo XXI. Al final, después de la atención prestada al Rey Edipo, la tragedia de Sófocles y la fábula "La plaga de los animales" atribuida a Esopo, el camino autobiográfico se puntúa como uno de los elementos de la composición de la poción, con un efecto bálsamo, que sirve como instancia o producto de la autorrepresentación.

Palabras clave: Literatura. Epidemia. Medicamento.

A ideia de medicamento como ponto de partida

Em *A literatura como remédio* (2017), Dante Gallian apresenta o resultado de muitos anos de pesquisa em torno da leitura dos clássicos da literatura universal em oficinas dirigidas para públicos diversos, com o intuito de propiciar uma espécie de "saúde da alma" para os participantes. Para o autor, esse remédio tão antigo é eficaz na medida em que nos restitui a percepção do mundo que habitamos: doente, violento e, muitas vezes, desumano.

Assim, para Gallian:

[...] neste contexto de embotamento afetivo e moral em que estamos vivendo, a literatura se ofereceria como meio – alguns dirão até mesmo o único – de nos reencontrarmos com as fontes humanas da nossa existência e nos humanizarmos. Isso porque, em primeiro lugar, – ela nos afeta – nos lembra que estamos vivos e que não somos zumbis encerrados num ciclo vicioso de produção e consumo (GALLIAN, 2017, p. 82).

O remédio, sem equívoco, é apresentado como um retorno ao mundo da literatura, mundo deixado de lado por diversas razões,

sobretudo pela ideia de que se trata de item dispensável à existência. Por ser vista como mero adereço ou fantasia, a leitura do texto literário perdeu espaço para atividades compreendidas como “produtivas”, ou seja, vinculadas ao *ciclo vicioso de produção e consumo* relatado por Gallian. Essa azáfama do nosso tempo acaba por desperdiçar as gotas medicinais necessárias para tratar o adoecimento da sociedade em que estamos inseridos.

Ao lado das ideias de remédio, de fortificante da alma ou de fontes da vida apresentadas em *A literatura como remédio*, Italo Calvino vai tratar a literatura como amuleto. Na obra *Por que ler os clássicos* (1993), Calvino, dentre as 14 definições apresentadas para expor o que seja uma obra canônica, afirma que “chama-se clássico um livro que se configura como equivalente do universo, à semelhança dos antigos talismãs” (CALVINO, 1993, p. 13). Nesse contexto, o literário transcende seu poder curativo para receber uma aderência mágica, sendo a ele atribuídas virtudes sobrenaturais de defesa contra desgraças, doenças ou feitiços.

Em ambos os desdobramentos teóricos apresentados, o poder da literatura, visto como remédio para curar o mal ou para preveni-lo, está vinculado ao conceito de clássico porque, nesse tipo de obra, os conteúdos humanos essenciais promovem, de algum modo, a identificação do leitor com o que vai sendo contado.

Voltemos então aos clássicos necessários para vencer os sortilégios de nosso tempo e para que essa mesma humanidade da qual fazemos parte não adoça por completo ou não perca sua sorte. A seguir, por meio da leitura de *Édipo Rei*, de Sófocles (496 a.C.- 406 a.C.), e da fábula “A peste dos animais”, atribuída a Esopo¹ (620 a.C. – 564 a.C) e recontada pelo

brasileiro Justiniano José da Rocha (1812-1863), propomos ingressar não só nas mazelas do passado, mas na confrontação com a dor e com a finitude da vida via linguagem. Se a precariedade das soluções encontradas para restituir a paz, a saúde e a sanidade impera nos textos selecionados, acaba por servir como remédio para o leitor, sobretudo nesses momentos de exceção, como o que vivemos agora.

Nesse âmbito, o objetivo é apresentar dois momentos da literatura clássica dominados pela temática da peste para tecer conexões possíveis com o nosso mundo atual e com a pandemia da COVID-19. Além disso, validar a experiência de leitura do texto literário como curativa, problematizando-a, é outra meta desta reflexão.

O remédio amargo da tragédia

“[...] nós vimos suplicar que, valendo-te dos conselhos humanos, ou do patrocínio dos deuses, dê remédios aos nossos males.” Sófocles (1998, p. 5).

Na cena inicial de *Édipo Rei*, a população de Tebas, infectada pela peste, vem ao rei Édipo pedir auxílio. Em sua resposta à população moribunda, o rei, identificado com os que sofrem, responde:

Sabei que tenho já derramado abundantes lágrimas, e que meu espírito inquieto já tem procurado remédio que nos salve. E a única providência que consegui encontrar, ao cabo de longo esforço, eu a executei imediatamente. Creonte, meu cunhado, filho de Meneceu, foi por mim enviado ao templo de Apolo, para consultar o oráculo sobre o que nos cumpre fazer para salvar a cidade. (SÓFOCLES, 1998, p. 6)

sas. Possivelmente, suas fábulas são uma compilação de histórias de sabedoria popular oriundas da Grécia Antiga, assim como o feito realizado por Charles Perrault (1628-1703) ao sistematizar, muitos séculos depois, as histórias europeias da tradição oral. Ainda assim, citado por Platão e Aristóteles, dentre outros, ficam reconhecidos tanto o caráter esópico das fábulas quanto a tradição narrativa delas advinda e que se mantêm até os dias de hoje.

¹ A existência de Esopo, fabulista grego, assim como a de outros autores da Antiguidade, tal como Homero, não é de todo reconhecida. Não há manuscritos do autor, apenas referências sobre ele em fontes diver-

Segundo o oráculo, para pôr um fim ao flagelo que os tortura, seria necessário achar o assassino de Rei Laio, o antecessor de Édipo, que fora morto sem que o culpado tivesse sido encontrado. As predições dos deuses e as profecias dos adivinhos tendem a se realizar, ainda que questionadas, porque no âmbito das narrativas primordiais “o futuro profético não pode ser falso” (TODOROV, 1979, p. 116). Essa é a história.

Nela, a presença da epidemia serve como um motor para os acontecimentos e precisa se mostrar terrível para que Édipo, ao tentar se esquivar de seu destino, retome o fio anoso dos acontecimentos e o devolva a seu curso lancinante.

Como quadro motivador, a presença da peste é reforçada pelo coro, que tem a missão de cantar partes significativas do drama:

Ai de nós, que sofremos dores sem conta! Todo o povo atingido pelo contágio, sem que nos venha à mente recurso algum, que nos possa valer! Fenecem os frutos da terra; as mães não podem resistir às dores do parto; e as vítimas de tanta desgraça atiram-se à região do deus das trevas. Privada desses mortos inúmeros, a cidade perece, e, sem piedade, sem uma só lágrima, jazem os corpos pelo chão, espalhando o contágio terrível; as esposas, as mães idosas, com seus cabelos brancos, nos degraus dos altares para onde correm de todo os pontos, soltam gemidos pungentes, implorando o fim de tanta desventura. (SÓFOCLES, 1998, p. 13)

O cenário de sofrimento diante da epidemia não é destituído de sentido para nós leitores de agora, vivendo as agruras, as perdas e o sofrimento da falta de perspectiva diante da epidemia que nos assola. Hoje, Tebas é o mundo e essa tragédia que vivemos segue seu curso deixando um rastro de desalento fortalecido pela visão quase sobrenatural das inúmeras covas abertas da nossa civilização.

Édipo Rei é uma tragédia e isso quer dizer que o texto é uma das formas possíveis do gê-

nero dramático, ao lado do lírico e do épico, constituindo com eles a base da tripartição clássica dos gêneros literários. O caráter diferenciador do gênero dramático é ser escrito para ser representado e o subgênero tragédia, por sua natureza, pode ser compreendido como uma peça teatral sobre um acontecimento aliçado em adversidades e sofrimento das personagens, culminando num final funesto.

A tragédia, portanto, é um recurso mimético que se orienta por sua finalidade, que é promover o expurgo dos sentimentos e das emoções guardadas, impressionar a audiência, provocando terror e compaixão: “Na tragédia todo o pavor e a compaixão, suscitados pela dramatização, serão purgados ou depurados. A catarse é esse ato derradeiro de ‘purificação’ ou de ‘descarga’ emocional, sem o qual a tragédia não atingiria o seu objetivo” (PINHEIRO apud ARISTÓTELES, 2015, p. 19).

Inspirado pela força dos actentes no palco, o público alcança o sentido da experiência trágica, mas é a tarefa do poeta na criação do enredo que serve como “parte fundamental da tragédia” (PINHEIRO apud ARISTÓTELES, 2015, p. 12). Dessa maneira, não só a encenação, mas o contato com o texto literário serve como veículo para a catarse ou purificação dos sentimentos porque nele estão inclusos o *pathos*, a força que move o herói, e o problema ou tensão, que é, *grosso modo*, o que precisa ser resolvido na história. Ao final, Édipo se descobre culpado. Assassinou Laio, seu pai; casou-se com a mãe; teve filhos frutos de incesto. A força que o moveu em busca do desvelamento da verdade ocasiona a descoberta de sua trajetória e, por meio dessa verdade, o destino e o vaticínio do oráculo se cumprem.

Hoje, talvez a ciência seja nosso oráculo possível e vá cumprindo seu papel de fornecer soluções que, como em *Édipo*, não são fáceis nem rápidas. O retorno ao mundo da literatura nesse instante de suspensão das soluções

científicas serve, por meio da identificação com as mazelas da existência, como refúgio curativo na medida em que “nos ensina a ampliar simultaneamente o entendimento da nossa própria pessoa, o entendimento do mundo objetivo fora de nós e o entendimento do mundo social onde se reúnem a cidade – a polis – e o ser humano – a persona” (FUENTES, 2006, p. 155).

Sófocles consegue conciliar o problema posto, que é a história do poder e sua face política, com outras infinitas demandas ou comorbidades. Realmente existem muitas questões implícitas em *Édipo Rei*, escrita em 430 a.C., mas, da perspectiva que busca nossa abordagem, a obra serve como remédio, ainda que amargo, para o mal humano que se constitui em torno do conceito de saber:

O saber de Édipo é esta espécie de saber de experiência. É ao mesmo tempo este saber solitário, de conhecimento, do homem que, sozinho, sem se apoiar no que se diz, sem ouvir ninguém, quer ver com seus próprios olhos. Saber autocrático do tirano que, por si só, pode e é capaz de governar a cidade. (OLIVEIRA et al. 2016, p. 83)

Em torno da ideia do saber, a literatura nos ensina que a nossa dor não é única, que o nosso sofrimento não é único e que a vida apresenta um repertório de possibilidades e soluções e, uma delas, é lidar com nossa obrigação moral de prestar atenção aos demais, educando nossos sentidos através da linguagem porque esse dizer do literário supera a soberania do que não é dito, daquilo que é silêncio.

Vejamos agora uma outra maneira de dizer que preenche o silêncio e que está viva desde muitos séculos: a fábula.

O xarope aparentemente doce da fábula

As fábulas entretêm, dizendo-nos exatamente o que fazer, e advertem-nos, caso não façamos a coisa certa. Cléo Busatto (2003, p. 35).

Ao contrário da tragédia, a fábula é um texto de curta extensão em que a unidade do enredo gira em torno de apenas um acontecimento, como no conto. Sua característica central está vinculada à presença de animais em atitudes humanas, num sistema animista de crenças. Por essa particularidade, sua leitura no mundo hodierno parece estar limitada ao universo infantil. Segundo Soares & Duarte (2014), a fábula é uma das formas de narrativa que mais agrada ao público infantojuvenil, podendo ser vista como um importante instrumento para promover a aprendizagem porque motiva e propicia a compreensão, por parte dos alunos, de valores morais atemporais e universais por meio da linguagem simbólica utilizada. Para as autoras, é “na interação em sala de aula, que esses valores podem ser ampliados e ressignificados, considerando-se o contexto sócio-histórico atual” (SOARES & DUARTE, 2014, *on-line*).

Originalmente, contudo, de “longeva origem, talvez oriental, a fábula foi cultivada superiormente na Antiguidade Clássica por Esopo, escravo grego do século VI a. C.” (MOISÉS, 2004, p. 184). Não se trata, portanto, de texto originalmente destinado à infância, mas ao ser humano, necessitado das lições e da sabedoria contidas nessas pequenas histórias da narrativa mais tradicional.

Apesar da aparente doçura e do vínculo atual com a infância, ainda que sejam histórias que contêm concepções sobre a natureza, animais e cenas da floresta, tratam as fábulas, sobretudo, das sociedades, de regras e de comportamentos, ou seja, das dificuldades da existência social e da sua necessária moralização. Por isso, ao final da fábula, é acrescida, quase sempre, a moral da história. Segundo Bagno (2002), a moral de algumas fábulas induz a que percebamos que o gênero deve ter sido usado com objetivos pedagógicos: a pequena narrativa exemplar serviria como instrumento

de aprendizagem e fortalecimento dos valores morais do grupo social.

Ainda conforme Bagno (2002), a fábula é um gênero muito antigo que remonta a estágios muito arcaicos da civilização humana. Ela existe praticamente em todas as culturas humanas e em todos os períodos históricos. Esse caráter universal da fábula se deve, sem dúvida, a sua ligação muito íntima com a sabedoria popular. De fato, a fábula é uma pequena narrativa que serve para ilustrar algum vício ou alguma virtude e termina, invariavelmente, com uma lição de moral.

Na fábula “A peste dos animais”, atribuída a Esopo e recontada por Rocha, os animais se reúnem para deliberar sobre qual o melhor remédio para curar o mal que recaiu sobre todos:

Um mal horrível, que a ira celeste inventou para punir os crimes da terra, a peste, fazia mil estragos entre animais. Nem todos morriam, mas todos, lânguidos, entorpecidos, quer de pavor, quer já por efeito da moléstia, arrastavam-se moribundos. Em tanta calamidade só valem grandes remédios (ROCHA, 2001, s/p, *on-line*).

Assim como em *Édipo Rei*, a peste é o motor dos acontecimentos e o quadro apresentado em nada difere do apresentado anteriormente na tragédia, fazendo com que entendamos que não é o assunto que determina o gênero, mas a maneira como esse mesmo assunto é tratado no enredo.

Além do quadro desolador apresentado, também na fábula, há um rei, personificado pelo Leão, que discursa aos seus súditos, tomando a iniciativa para tentar encontrar a saída para tão grave mal que todos enfrentam. O leão, contudo, não é um rei como Édipo, capaz de uma ação nobre e dotado de sentimentos superiores. Esse é o lado mais humano da fábula, que atribui aos animais tanto as qualidades quanto os maiores defeitos que possuímos. Nesse caso específico, o defeito vem revestido de empáfia, arrogância, falsa con-

fissão, adulação e servilismo, que acabam por gerar a injustiça e a moral da história.

Não se quer com isso apresentar de forma maniqueísta dois reis, um moralmente bom e outro inapto para pensar no povo, mas salientar as diferentes soluções narrativas empregadas por seus autores ao lidar com a perspectiva da peste em gêneros diferentes. Nesse caso, as condutas heroicas como as de Édipo e os comportamentos mesquinhos como os carnívoros da fábula de Esopo são expressões literárias atreladas aos diferentes gêneros que as constituem. Nesse sentido, nem Édipo nem o leão podem ser vistos como imagens modelares para o nosso tempo, mas como impulsos humanos em torno de valores positivos e negativos que regem cada ser humano.

Após o leão da fábula, representante desses valores negativos que são reconhecíveis em muitos políticos atuais, mostrar as opções possíveis para vencer o mal, chega-se ao consenso de que é necessário matar um deles para que os deuses se acalmem. Quem seria escolhido? O pior e mais cruel de todos:

Não é natural essa epidemia que nos vai devastando; cada dia morremos aos milhares; é por certo o castigo que algum crime de nossa raça está merecendo; cumpre pois aplacar a ira celeste. Lembrei-me a princípio de decretar um jejum de alguns dias; porém jejuando andamos todos pelo abatimento que a moléstia causa. Então ocorreu-me a ideia de fazermos aqui todos uma confissão geral, para descobrir qual o miserável cujo pecado nos trouxe semelhante desastre. O parecer do rei foi por todos aprovado. (ROCHA, 2001, s/p, *on-line*)

A partir desse ponto, cada um dos mais sanguentos carnívoros faz sua confissão pública e todos são considerados inocentes, tal como o leão, que foi inocentado por seus apoiadores:

O leão prosseguiu: ‘Não quero, nem para mim, injusto favor; se for o criminoso, com muita satisfação morrerei pelo meu povo; confesso pois que às vezes, em horas de fome, não respeitei

bastante a vida do veado, da vitela, da ovelha, e nem mesmo a do pastor. Se julgais que são esses os crimes que o céu está punindo, dizei -o francamente, gostoso me imolarei ao bem de todos.' O javali, o tigre e outros muitos que tais, em coro aplaudiram: 'Vossa Majestade está zombando! crimes, isso que praticou! nem são pecadinhos veniais. Comeu às vezes veados, ovelhas, pastores! Ora nisso muita honra lhes fazia!' (ROCHA, 2001, s/p, *on-line*)

Continuou a confissão geral, mas a assembleia, em parte por medo de tão brutos animais, em parte por interesse próprio, nada achou que dizer sobre as ações dos mais feroces; não houve violência que não tenha sido justificada.

Sobre isso, vale dizer que as fábulas contêm a experiência humana de séculos e, por isso, merecem ser lidas e admiradas, mas devem ser analisadas com critério. Por vezes, são textos datados, escritos segundo a perspectiva da condenação ao ócio, que não tem validade para os interesses predominantes da sociedade nos dias atuais. A fábula em xeque, contudo, corresponde à realidade social de nosso tempo e às tensões nascidas da experiência de viver em risco, num mundo sem garantias de sobrevivência. Essa vulnerabilidade física, emocional e social que se impõe a todos diante da epidemia, não parece diferente das expostas nas poucas linhas de "Os animais e a peste". Cabe ao leitor tirar suas conclusões. Para tanto, é necessário que seja visto o final da fábula:

Chega a vez do burro: 'Senhores, disse ele, por mais que procure despertar minha consciência, a ver se me lembra algum crime que praticasse, nenhum me ocorre; somente um dia estando com muita fome, passei por um prado, propriedade de um convento. A erva estava tenra, orvalhada, apetitosa; ninguém me via; tudo me incitava; passando pois, não pude resistir à tentação, e apanhei na boca uma pouca de erva que mais, a jeito achei...' — Malvado! bradaram juntos todos os tigres e javalis da assembleia;

roubar a erva de um campo pertencente a convento! Sacrilégio! E por causa desse miserável todos estamos pagando! Súbito o pobre burro é imolado à divina justiça. (ROCHA, 2001, s/p, *on-line*).

À ideia de matar um dos animais do reino para servir de oferenda, aceita por todos, encontra a questão fundamental dela nascida: quem deveria ser sacrificado? O maior pecador dentre eles, fica então resolvido. Descartados o leão e outros carnívoros violentos, eis que o escolhido é o simples burro por motivos injustos, como sempre.

Na versão por nós utilizada, assinada por Rocha (2001), a moral da história se apresenta após o texto conclusivo, sob a designação de "moralidade". Assim, concordamos com Góes, quando diz:

[...] a moral contida nas Fábulas é uma mensagem animada e colorida. Uma estória contém moral quando desperta valor positivo no homem. A moral transmite a crítica ou o conhecimento de forma impessoal, sem tocar ou localizar claramente o fato. Isso levou a pensar que essa narrativa moralizante nasceu da necessidade crítica do homem, contida pelo poder da força e das circunstâncias (GOES, 1991, p. 144).

A mensagem que se segue traz em si a reflexão ou sabedoria apreendida de "A peste dos animais", que tem menos a ensinar sobre como vencer a adversidade instaurada pela epidemia que fazer compreender os mecanismos sociais de culpabilização tão recorrentes na nossa sociedade hodierna, à procura de um bode expiatório para pagar pelos crimes alheios. Também aqui, também hoje: "Para o poderoso, qualquer que seja seu crime, nunca falta indulgência; o pobre ou fraco, nem que viva como santo, pode livrar-se; lá tem seu descuido, e esse não tem desculpa." (ROCHA, 2001, *on-line*).

A ideia de que aos poderosos tudo se desculpa, mas nada se perdoa dos demais, pro-

move a validade do texto. Aceito o convite ao exercício de tecer conexões entre os conteúdos gnoseológicos das narrativas clássicas e o nosso tempo, reconhecemos que o uso do texto fabular traz à tona uma animalidade, muitas vezes esquecida, do humano, necessária para refletir sobre alguns valores essenciais e, dentre eles, os do conviver.

Nessa fábula específica, o remédio encontrado é o sacrifício de um dos animais para propiciar a extinção da moléstia. A tensão desencadeada pela decisão real recai sobre a seleção que passa a ser o eixo central da narrativa, ou seja, saber quem seria o escolhido para ser sacrificado é o meio utilizado para lidar com a questão tão humana da desigualdade e do poder. “A peste dos animais” que possui, aparentemente, um remédio tão controverso como o sacrifício, serve como remédio fora do texto, na medida em que faz supor, por sua recepção, o quão bestial é o nosso mundo e quantos são sacrificados em nome das escolhas do poder.

Em busca de remédio: um final sobre o autobiográfico e nosso mundo doente

La verdad de la vida no es distinta, específicamente, de la verdad de la obra: el gran artista, el gran escritor, vive, de alguna manera, para su autobiografía. George Gusdorf (1991, p. 17).

Para Araújo (2020, *on-line*), o mundo já passou por grandes pandemias que levaram à mudança do comportamento social e das relações econômicas ao longo da história. Tanto na Antiguidade quanto hoje a doença dizimou muitos. No tempo em que vivemos, a experiência pandêmica da COVID-19 é de dor e de busca por soluções para apaziguar o sofrimento diante das perdas e do perigo de contaminação a que estamos expostos. Assim, como no coro da peça de Sófocles, o quadro é desalen-

tador e o número de mortos sobe, em diferentes localidades, sem que se tenha disponível remédio eficaz para vencer o mal.

O tempo histórico em que estamos inseridos tem suas particularidades, contudo, porque estamos diante de uma epidemia que se alastrou por todos os continentes terrestres, unificando os problemas de saúde pública, mas também estamos diante de governos muito diferentes entre si. Lado a lado governam, em nações diferentes, governantes que trazem dentro de si algo do trágico rei Édipo, impulsionados pela nobreza de suas ações e por sua vontade de resolver as adversidades em Tebas, e outros, que governam à semelhança do rei da fábula de Esopo, mais interessados, aparentemente, em resolver seus próprios problemas. Todavia, essa reflexão sobre a contemporaneidade da epidemia não tem por objetivo enaltecer ou denegrir quaisquer governos, nações ou fatos do fenômeno histórico-político contemporâneo, mas destacar a crise como *modus operandi* do literário em questão.

A essa compreensão estão ligadas as atribuições próprias de gestão da crise expostas pela mídia de nosso tempo: o desvio de verbas públicas para a criação de leitos, o superfaturamento na compra de equipamentos hospitalares, a difusão de remédios sem comprovação clínica, o corte das verbas para pesquisa e ciência e a interferência negativa daqueles políticos que buscam, em detrimento do povo, salvar a economia e obedecer-lhes às regras de cruel desumanidade. Essas são as questões de nosso tempo, expostas em diversas mídias, e que não estão vinculadas a um único governo ou a uma única nação no conturbado ano de 2020.

O quadro nos parece imensamente desolador na medida em que a democracia, ainda tão instável em algumas nações, está à mercê de escolhas questionáveis. Onde encontrar alento, diante desse contexto, para seguirmos sendo

minimamente o que desejamos ser? A essa pergunta, tão necessária nesse momento, respondo: na leitura literária. Ela fornece a liberdade com que se relaciona com a realidade fora do texto ou a própria matriz das vivências, encontrando meios próprios para lidar com a dor.

Ainda que os avanços científicos e tecnológicos sejam a marca de nosso momento histórico, não temos armas prontas para vencer o mal (esse, a COVID-19, nem outros que podem se disseminar). Nesse contexto, ler serve tanto para termos acesso às nossas crises passadas como para compreender que outros mundos serão possíveis, um pouco mais adiante. Rever nossas dores por meio do literário traz à tona uma identificação humana com os que, no passado, sofreram o mesmo mal ou dor semelhante.

Os textos literários apresentados como remédio, a tragédia *Édipo Rei* e a fábula “A peste dos animais”, são obras muito distantes daquelas consideradas autobiográficas porque seguem outros preceitos estruturais. A diferença essencial diz respeito à focalização e ao nome próprio. O texto dramático se sustenta sem a premissa da narração e a fábula, como é recorrente, utiliza-se do narrador heterodiegético, exterior à trama, para narrar os episódios que a compõem. Não há, como explica Philippe Lejeune (1994), a identidade entre autor e narrador para a confirmação do pacto autobiográfico.

Ao tecer conexões entre as narrativas apresentadas, de natureza diversa da autobiográfica, em que o uso da primeira pessoa encaminharia o leitor para a compreensão de uma confissão ou de “um imaterial aperto de mão” (RODRIGUES apud FISCHER, 2008, p. 46), não é possível deixar de imaginar que há um *eu* por trás dessas obras. Não é difícil validar também a premissa de que existe uma potência autobiográfica em toda obra literária, independente do ponto de vista utilizado pelo escritor.

Para o teórico George Gusdorf, essa aproximação merece ser considerada:

Toda obra de arte é projeção do domínio interior sobre o espaço exterior, onde, ao ser encarnada, toma consciência de si. A partir desse contexto nasce a necessidade de um novo tipo de crítica que, em lugar de verificar a correção material da narração ou de mostrar o seu valor artístico, se esforce em compreender a significação íntima e pessoal, considerando-a como o símbolo, [...] ou a parábola, de uma consciência em busca de sua verdade pessoal, própria.² (GUSDORF, 1991, p. 16, tradução nossa)

De fato, pensar a obra literária sem considerar a verdade pessoal ali inclusa, torna-se um caminho empobrecedor na medida em que autor e obra não são figuras autônomas. Por outro lado, pensar sobre a obra como uma instância ou produto da autorrepresentação também traz para o universo da crítica uma problemática ampla: aprender a lidar com as várias instâncias do conceito de autobiográfico.

Para Lejeune, o conceito de *eu* se deriva de modelos fornecidos pela cultura na qual vive o indivíduo, por isso é necessário compreender os modelos de *eu* e da história de uma vida no contexto de sua existência: “Dizer a verdade sobre si mesmo, constituir-se como sujeito completamente realizado – é uma utopia.”³ (LEJEUNE, 1994. p. 141-2). A autobiografia, portanto, necessita ser compreendida não como uma essência literária absoluta, mas, pelo contrário, como algo historicamente variável dentro das práticas sociais e suas trocas reconhecidas.

2 “Toda obra de arte es proyección del dominio interior sobre el espacio exterior, donde, al encarnarse, toma conciencia de sí. De ahí la necesidad de un segundo tipo de crítica, que, en lugar de verificar la corrección material de la narración o de mostrar su valor artístico, se esfuerce en entresacar la significación íntima y personal, considerándola como el símbolo, [...] o la parábola, de una conciencia en busca de su verdad personal, propia”.

3 “[...] decir la verdad sobre sí mismo, constituirse como sujeto completamente realizado – es una utopía”.

Também Lejeune, no ensaio intitulado “Autobiografia e História Literária” (LEJEUNE, 1994), afirma que os gêneros literários, assim como a autobiografia, não são entes em si porque se constituem em um sistema que dialoga com outras instituições, como o sistema escolar e a crítica, que promovem mudanças e quebras de expectativas condicionadas às operações históricas que se manifestam. Para Lejeune (1994), “A autobiografia sempre existiu, ainda que seja em graus e formas distintas. Assim, poderemos escrever sua história desde a Antiguidade até nossos dias”⁴ (1994, p. 280, tradução nossa). Nesse sentido, não pode ser reconhecido como erro o intuito de observar, ainda que de forma simples, algum grau do autobiográfico disposto nos *eus*, inclusos de forma não categórica, da tragédia ou da fábula, mesmo porque os gêneros seguem suas histórias engendrados entre si e podem, dentro de suas variações, ser considerados como a transformação de algo já posto.

Na estrutura da literatura autobiográfica reconhecida por Lejeune (1994) como base para seus estudos, contudo, a questão pronominal, que diz respeito à presença do *eu* como enunciador, ganha uma extensão interessante porque esse pronome *eu*, visto como sujeito gramatical, vai pouco a pouco sendo preenchido pelo sujeito narrativo dentro da obra. Esse preenchimento se dá na medida em que novas informações sobre o enunciador vão sendo trazidas à tona pelo desdobramento da narrativa. O *eu*, ou a primeira pessoa, então, se subverte em discurso de um ser – que pode aparecer como alguém de vida extratextual comprovada ou, mesmo, uma alma de papel, de existência vinculada apenas ao texto que se apresenta – que vai sendo preenchido, na instância narrativa, pelo eu autoral. Se o pronome ou sujeito gramatical são potências anteriores à escrita,

4 “La autobiografía siempre há existido, aunque sea em grados y bajo formas distintas. Así, podremos escribir su historia desde la Antigüedad hasta nuestros días”.

o sujeito narrativo e sua representação como *eu* autoral só se manifestam no texto.

Desse modo, o espaço aberto pelo problema do autobiográfico tanto na arte quanto na literatura, como foi visto, traz à cena a questão do lugar de fala e da enunciação nos textos. Assim, a percepção sobre as autorrepresentações implícitas em toda obra de arte, como produção humana, passa a exigir a cautela necessária para desvelar os diferentes níveis autobiográficos contidos em cada texto. De fato, tanto na tragédia sofocliana quanto no texto fabular de Esopo, as instâncias autobiográficas aparecem assimiladas ao literário, sem que possam ser observadas como estrutura, mas, ainda assim, continuam existindo vinculadas a ele, em estado de latência.

A autobiografia, portanto, deve ser compreendida em duas instâncias, a primeira, que se compagina com a ideia de arte referencial, pode ser apreciada pelo emprego estrutural de características que a delimitam, identificadas como aquele relato retrospectivo em prosa anunciado por Lejeune (1994) ou, de modo mais abrangente, em outra instância, como algo historicamente variável por fazer parte das cadeias de práticas sociais, submetidas a trocas constantes na qual se articula a vida do indivíduo. Nesse contexto, a ideia de autobiografia é ampliada.

E o que sabemos sobre a vida de Sófocles e de Esopo, para problematizar sobre suas presenças no texto? Muito pouco. Sófocles⁵ nasceu em Colono, cidade perto de Atenas, em família abastada. Viveu no período áureo da Grécia, sob o governo de Péricles. Autor de mais de 120 peças, escritas para participar das competições dramáticas anuais das festas dionisiacas, conquistou vitórias que serviram como marco para sua carreira de sucesso. Apenas sete de suas tragédias chegaram até nós:

5 Informações retiradas do verbete “Sófocles”, do *Dicionário Oxford De Literatura Clássica: Grega e Latina* (HARVEY, 1998, p. 467-8).

Antígona; Édipo Rei; Electra; Aias, Traquínias; Filoctetes e Édipo em Colono.

Não se tem, de forma mais detalhada, informações biográficas sobre sua existência ou sobre os problemas pessoais pelos quais passou, mas a presença da epidemia em sua tragédia *Édipo Rei* faz crer que o autor, dotado do conhecimento sobre o tema, tenha dentro de si o repertório necessário para tê-lo exposto. De fato, conforme perquirimos sobre outras epidemias no passado, encontramos rastros que coincidem com o período vivido por Sófocles:

Pode-se dizer que no início da humanidade, quando os grupos não eram nem numerosos e nem mesmo transitavam uns entre os outros, as doenças não passavam de surtos com impactos locais. Entretanto, com o aumento da aglomeração de pessoas em cidades e a circulação no mundo, as epidemias foram se tornando mais recorrentes. Em Atenas, por exemplo, entre os anos de 430 e 428 AC, houvera uma grande epidemia, descrita pelo historiador grego Tucídides. A cidade grega se encontrava em guerra e a aglomeração das pessoas no interior da cidade fez com que uma praga disseminasse rapidamente entre os habitantes e levasse a morte de 25% a 35% dos atenienses. Por muitos anos se discutiu o que teria causado tal enfermidade e apenas no início do século XXI foi encontrado um túmulo com corpos da época e material genético da salmonela, bactéria causadora da febre tifoide. (ARAÚJO, 2020, *on-line*)

Importante refletir sobre a presença da epidemia como um dado autobiográfico apresentado por Sófocles como atributo ficcional. Ainda que não tenha sido Tifo, a extensão das guerras do período e, por conseguinte, o contato entre diferentes povos ajudam a visualizar a epidemia como um quadro possível para a Tebas do período. Desse modo, o remédio literário criado pelo dramaturgo grego diz respeito a um mal vivenciado, tal como aquele que nos acomete hoje.

A peste relatada por Tucídides, que se tornou célebre por ter seus significados radica-

dos na crise política que Atenas enfrentou, está contida em uma obra que recebeu o nome de *A guerra do Peloponeso*. Vale ressaltar, segundo Draeger (2004, p. 13), que

A invasão da Ática é marcada por grandes destruições, os peloponésios devastaram primeiro aqueles campos, obrigando a população, sob ordens de Péricles, a refugiar-se no centro urbano. Ao mesmo tempo em que a cidade era destruída por terra, os atenienses com seus navios assediavam o litoral do Peloponeso. Por um tempo, os atenienses tiveram relativos sucessos; porém, com uma segunda invasão da Ática e com a desapropriação da zona rural, a cidade começou a enfrentar uma grave crise: a peste. Relembrando uma imagem terrífica de Tucídides, a cidade definhava por dentro e por fora (*éndon kai éxo*), pois enquanto os atenienses caíam por terra devido à guerra, a peste dizimava a população no interior da cidade.

Existe uma dor autobiográfica implícita na obra de Sófocles muito provavelmente porque esse evento é crucial e serve de medida para quem viveu no período ou próximo a ele, como um paradigma para a compreensão do sofrimento humano. Entender, portanto, a dimensão simbólica da construção discursiva do episódio da peste de Atenas em *Édipo* é lidar, em sentido amplo, com o conceito de autobiográfico. Essa dor, que nos aproxima e nos faz refletir sobre outras dores e sobre a presença humana no mundo, diz respeito à extensão das possibilidades do texto. Para Paulo Pinheiro, “Ainda que a tragédia seja uma produção datada, a sua verve originária nunca deixou de produzir os seus efeitos e inquietações” (PINHEIRO apud ARISTÓTELES, 2015, p. 20).

Por outro lado, são ainda mais vagas as informações biográficas sobre o fabulista Esopo⁶ que teria vivido, como informa Harvey (1998, p. 210), em meados do século VI a. C. e provavelmente fora escravo do trácio Iadmon.

⁶ Informações retiradas do verbete “Esopo”, do *Dicionário Oxford De Literatura Clássica: Grega e Latina* (HARVEY, 1998, p. 210).

Ainda que a escravidão seja vista como algo relativamente usual na Grécia antiga, fruto de prática comum daquele tempo, o escravo, em qualquer época, é alguém privado de sua liberdade. Reificado em bem material, o local de fala de Esopo não é o mesmo daquele dos homens livres. Nasce daí, da condição de alguém que não pode dispor de suas próprias verdades, a sabedoria das fábulas, que falam, dentre outras questões, das relações de poder e das injustiças.

A peste da fábula esópica é menos sobre a doença que sobre a precariedade das soluções empregadas pelos poderosos. Ao burro, animal de carga desde tempos ancestrais, simbolizando o escravo, não é dada defesa. O fator autobiográfico implícito em “Os animais e a peste”, portanto, não pode ser desprezado na medida em que esclarece, por meio de simbologias e da presença de personagens animais, as relações humanas precarizadas pela escravidão. São esses os componentes nada doces do remédio da fábula.

A partir de leituras literárias, as questões humanas próprias do padecimento causado pela propagação do coronavírus foram apresentadas, propiciando uma conexão entre os viventes de tempos históricos muito diversos entre si, que também sofreram por males semelhantes. Essa conexão, de cunho literário, traz dentro de si uma compreensão maior sobre a existência humana. Como disse Candido (1972), a literatura é tão essencial à vida quanto os recursos que são considerados básicos para a sobrevivência como, por exemplo, educação e moradia. O problema, identificado por Candido, diz respeito à precariedade de comunicação entre as esferas da produção literária. De fato, a divulgação desse direito humano não encontra espaço no empobrecido mundo que habitamos. Ainda assim, não é possível negar que “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob

pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza!”. (CANDIDO, 2020, s/p, *on-line*)

Existe uma espécie de eternidade implícita nas obras literárias consideradas como clássicos da literatura universal: a da dureza de reconhecer os nossos defeitos. Em *Édipo*, o assassinato de Laio nasce de uma situação de violência e de revide dessa violência, gerada em favor de uma questão interior incendiada pelo encontro, não por acaso, nas encruzilhadas da existência. Na fábula, o diálogo impossível entre as diferentes esferas da sociedade gera o assassinato do burro, como é recorrente na violenta sociedade em que estamos inseridos. Essa eternidade, ou melhor, essa permanência da questão humana possibilitada pela linguagem e pelo dizer do literário só é possível pelas decisões de um escritor em trazê-las à tona, como elucida Ricardo Piglia:

Um escritor toma decisões políticas que são próprias de qualquer cidadão. Tem uma prática política ligada às suas decisões em relação com o que é o mundo social e político como qualquer pessoa, mas, por outro lado, eu pensaria mesmo que há um modo particular, específico, de intervir politicamente, como escritor, que a meu modo de ver está muito ligado aos usos da linguagem. Centralmente, não unicamente, seu interesse político tem a ver com decifrar certos usos da linguagem, usos da linguagem que circulam e com os quais obviamente tem uma particular percepção e sensibilidade. Muitas das questões que os escritores disseram e escreveram sobre isso são muito produtivas praticamente, definem. [...] Não creio que seja o único modo em que se intervêm, mas é um modo. E a literatura tem muito para dizer sobre isso. Não só os escritores, como também a literatura. [...] A literatura como prática social produz uma série de transformações na realidade, na sensibilidade, na concepção da realidade (PIGLIA, 2007, p. 98, tradução nossa).⁷

7 “Un escritor toma decisiones políticas que son pro-

Ao possibilitar que suas ficções sejam lidas como reflexões e, num movimento inverso e complementar, que suas reflexões sejam perpassadas pela narrativa e pelo ficcional, os escritores, representados aqui por Sófocles e Esopo, inserem, em suas obras, ainda que essas obras não sejam reconhecidas como puramente autobiográficas, as marcas da autorrepresentação. Ainda que distanciadas da extensão do conceito clássico de autobiográfico, essas marcas são, como vimos, um dos ingredientes mágicos da poção poderosa que é a leitura literária dos clássicos, remédio humano para nossos muitos males.

Referências

- ALVES, Luiza Maria Leite Machado. **Leitura de Fábulas e Escrita: Um Percurso de Subjetivação Ética do Aluno-Professor**. 2007. 133p. Mestrado em Linguística Aplicada do Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. UNITAU, Taubaté, 2007.
- ARAÚJO, Lucas. **Das epidemias na Grécia antiga ao Covid-19: o que a história pode nos ensinar?** Disponível em <http://www.blogdoideies.org.br/das-epidemias-na-grecia-antiga-ao-covid-19-o-que-a-historia-pode-nos-ensinar/>. Acessado em 24 jun. 2020.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução, introdução e notas de Paulo Pinheiro. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.
- BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e cultura. São Paulo, 1972.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. **Revista Prosa Verso e Arte**. 2020. Disponível em: <https://www.revistaprosaversoarte.com/o-direito-a-literatura-antonio-candido/>. Acesso em: 23 jul. 2020.
- DRAEGER, André Coelho Farias. **Para além do lógos: a peste de Atenas na obra de Tucídides**. 2004. 100p. Dissertação de mestrado em Letras Clássicas. Programa de Pós-Graduação em Letras Clássicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2004.
- FUENTES, Carlos. **Este é meu credo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- GALLIAN, Dante. **A literatura como remédio: os clássicos e a saúde da alma**. São Paulo: Martin Claret, 2017.
- GÓES, Lucia Pimentel. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1991.
- GUSDORF, George. "Condiciones y límites de la autobiografía". **Antrophos**. Barcelona, n. 125, p. 1-17, Suplementos 29, Dic. 1991.
- HARVEY, Paul. **Dicionário oxford de literatura clássica: grega e latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- LEJEUNE, Philippe. **El pacto autobiográfico y otros estudios**. Madrid: Megazul-Endymion, 1994.
- MOISÉS. Massaud. **Dicionário de Termos Literários**. 12 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cultrix, 2004.
- OLIVEIRA, Alex Feitosa de et al. "Édipo-Rei: uma análise jusfilosófica". **Themis - Revista da Escola Superior da Magistratura do Estado do Ceará**. Fortaleza, p. 62-91, 2016. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52356/1/2016_art_flgomes.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.
- PIGLIA, Ricardo. "Mapa del tiempo. Entrevista a Armando Chávez Rivera". **Divergências: Revista de Es-**

pías de cualquier ciudadano. Tiene una práctica política ligada a sus decisiones en relación con lo que es el mundo social y político como cualquier persona, pero en cambio yo sí pensaría que hay un modo particular, específico, de intervenir políticamente, como escritor, que a mi modo de ver, está muy ligado a los usos del lenguaje. Centralmente, no únicamente, su interés político tiene que ver con descifrar ciertos usos del lenguaje, de usos del lenguaje que circulan y con los cuales obviamente tienen una particular percepción y sensibilidad. Muchas de las cuestiones que los escritores han dicho y escrito sobre esto son muy productivas prácticamente, definen. [...] La literatura como práctica social produce una serie de transformaciones en la realidad, en la sensibilidad, en la concepción de la realidad".

tudios Lingüísticos y Literários, Tucson, v. 5, n. 1, p. 93-102, verano 2007. Disponível em: <http://www.coh.arizona.edu/divergencias/archives/verano2007/mapadeltiempo.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2018.

ROCHA, Justiniano José da. **Fábulas (imitadas de Esopo e La Fontaine)**. 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/fabulas.html>. Acesso em: 20 maio 2020.

RODRIGUES, Nelson apud FISCHER, Luís Augusto. **Literatura Brasileira: modos de usar**. Porto Alegre: L&PM, 2008.

SOARES, Mércia Eliete & DUARTE, Patrícia Cristina de Oliveira. **“A fábula como instrumento motivador de**

ensino/aprendizagem da leitura”. Cadernos PDE/ Secretaria Estadual de Educação, Curitiba, Volume 1, p. 2-20. 2014. Disponível em: http://www.diaa-diaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pde-busca/producoes_pde/2013/2013_uenp_port_artigo_mercia_eliete_soares.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

SÓFOCLES. **Édipo rei**. Porto Alegre: L&PM, 1998.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

Recebido em: 25/07/2020

Revisado em: 14/12/2020

Aprovado em: 16/12/2020

Sheila Dias Maciel é doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Pós-doutora em Literatura e Memória cultural pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora associada nível IV do Departamento de Letras da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). *E-mail*: shdmaciel@gmail.com

SURDOCEGUEIRA E AS POSSIBILIDADES DE COMUNICAÇÃO EM MEIO A PANDEMIA DA COVID-19

■ ADRIANA BARROSO DE AZEVEDO

<https://orcid.org/0000-0002-7628-1801>

Universidade Metodista de São Paulo

■ ELAINE GOMES VILELA

<https://orcid.org/0000-0002-1452-2796>

Universidade Metodista de São Paulo

■ MARCOS HENRIQUE ASSUNÇÃO RAMOS

<https://orcid.org/0000-0001-7635-0240>

Universidade Federal do ABC

RESUMO

No momento atual da pandemia por COVID-19, surgem questionamentos sobre a disseminação de informações a toda a população mundial. É nesse contexto que procuramos evidenciar possibilidades de comunicação para as pessoas com surdocegueira. Nosso objetivo é compreender como as informações sobre o COVID-19 têm chegado às pessoas surdocegas. A pergunta que norteia esta pesquisa é: como os guias-intérpretes têm atuado nesse período de pandemia para que a informação chegue de maneira adequada às pessoas surdocegas? Do ponto de vista teórico, tomamos como referência estudos realizados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) (2020), na perspectiva da inclusão de pessoas surdocegas nos aportes de Vilela (2018), Carillo (2008), Galvão (2013) e Febrapils (2020). A metodologia baseia-se na investigação qualitativa com o uso da pesquisa narrativa autobiográfica sugerida por Clandinin e Connelly (2015). As narrativas evidenciam as possibilidades de comunicação frente à privação sensorial, articulando estratégias e evidenciando perspectivas de disseminação de informação de maneira segura e eficaz. Concluímos que essa tomada de consciência do outro é essencial para o fazer inclusivo de pessoas surdocegas sobretudo no momento atual da pandemia.

Palavras-chave: Surdocegueira. Comunicação. COVID-19. Distanciamento social.

ABSTRACT **DEAFBLINDNESS AND THE POSSIBILITIES OF COMMUNICATION THROUGH OF OF COVID-19 PANDEMIC**

At the moment of the pandemic COVID-19, have a questions about the dissemination of information throughout the world population. In this context, which seek to highlight the communication possibilities for people with deafblindness. how information about COVID-19 has reached deafblind people. A question that guides this research: How guide-interpreters have been executed in this pandemic period to obtain information about the proper way for deafblind people? Make theoretical points of view, as examples of studies carried out by the World Health Organization (2020), in the perspective of including deafblind people in the countries of Vilela (2018), Carillo (2008), Galvão (2013) and Febrapils (2020). The methodology is based on qualitative research using the autobiographical narrative research suggested by Clandinin and Connely (2015). As narrative as the possibilities of communication in the face of sensory deprivation, articulating strategies and highlighting perspectives for disseminating information in a safe and effective way. We conclude that this awareness of the other is essential for the inclusion of deafblind people, especially in the current moment of pandemic.

Key words: Deafblindness. Communication. COVID-19. Social isolation.

RESUMEN **SORDOCEGUERA Y LAS POSIBILIDADES DE COMUNICACIÓN ENTRE LA PANDEMIA COVID-19**

En el momento actual de la pandemia de COVID-19, surgen preguntas sobre la difusión de información a toda la población mundial. Es en este contexto que buscamos resaltar las posibilidades de comunicación para las personas con sordocegueira. Nuestro objetivo es comprender cómo la información sobre COVID-19 ha llegado a las personas sordociegas. La pregunta que guía esta investigación: ¿Cómo los guías-intérpretes han actuado en este período pandémico para que la información llegue a las personas sordociegas de manera adecuada? Desde un punto de vista teórico, tomamos como referencia los estudios realizados por la Organización Mundial de la Salud (2020), en la perspectiva de incluir a las personas sordociegas en las contribuciones de Vilela (2018) Carillo (2008), Galvão (2013) y Febrapils (2020). La metodología se basa en la investigación cualitativa utilizando la investigación narrativa autobiográfica sugerida por Clandinin y Connely (2015). Las narrativas muestran las posibilidades de comunicación frente a la privación sensorial, articulan estrategias y

resaltan las perspectivas para diseminar información de una manera segura y efectiva. Concluimos que esta conciencia del otro es esencial para la inclusión de las personas sordociegas, especialmente en el momento actual de la pandemia.

Palabras clave: Sordoceguera. Comunicación. COVID-19. Aislamiento social.

Iniciando nossa conversa

Este artigo tem por objetivo principal evidenciar as possibilidades de comunicação de pessoas surdocegas em meio a pandemia por COVID-19. O coronavírus é denominado pelo agrupamento de vírus comuns em animais e que raramente é transmitido para seres humanos, porém, recentemente houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), este, disseminado e transmitido por seres humanos. (BRASIL, 2020).

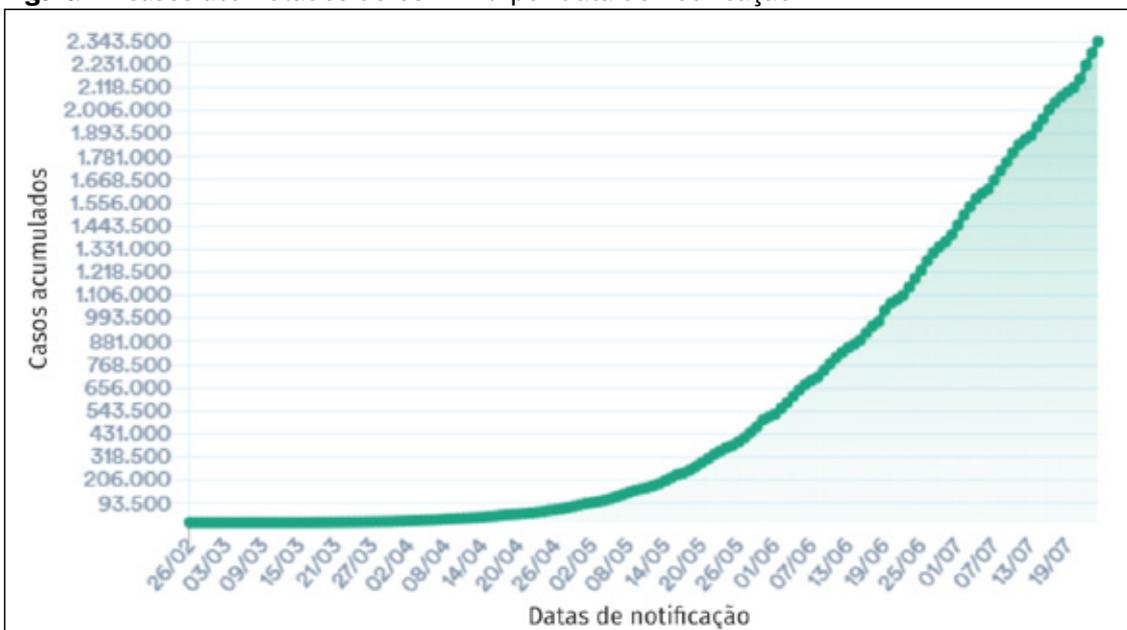
De acordo com o Ministério da Saúde, a COVID-19 é uma doença causada pelo novo coronavírus. O texto Brasil (2020) traz a seguinte definição:

A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a

Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório. (BRASIL, 2020, p. 1)

Dentro dessa perspectiva, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi acionada sobre o alerta da epidemia do novo coronavírus na cidade de Wuhan, na China, que vem expandindo ao mundo até os dias atuais. Novos casos de pessoas infectadas pela COVID-19 vêm aumentando gradativamente desde o primeiro caso notificado no Brasil. Abaixo, informações desde o primeiro caso do novo coronavírus no Brasil, cinco meses após o primeiro caso.

Figura 1 - Casos acumulados de COVID-19 por data de notificação



Fonte: Secretarias Estaduais de Saúde, Brasil, 2020.

Por meio desses dados, ações governamentais foram tomadas para conter a propagação do vírus. Dentre elas, o distanciamento social e o *lockdown* (em algumas regiões), o Conselho Nacional de Saúde (CNS), por meio da Recomendação nº 36, de 11 de maio de 2020 mensura:

Considerando que, para conter o avanço descontrolado do contágio do COVID-19, quando as medidas de distanciamento social não estão surtindo o efeito desejado, a fim de permitir que o Sistema de Saúde consiga se recuperar para absorver, da melhor maneira possível, a demanda, faz-se necessária a suspensão total de atividades não essenciais com restrição de circulação de pessoas, medida conhecida como 'lockdown' (CNS, 2020, p. 3).

A medida do *lockdown* foi adotada em regiões com altos níveis de contágio, nas demais regiões de controle adequado, foi recomendado o distanciamento social: O CNS (2020) ainda defende o distanciamento social como mencionado a seguir:

Considerando a Nota Pública, de 13 de abril de 2020, na qual o CNS defende a necessidade de manutenção do isolamento (ou distanciamento) social como método mais eficaz na prevenção à pandemia, conforme orientam a Organização Pan-Americana da Saúde (Opas) e a OMS para a preservação da vida da população brasileira; [...] (CNS, 2020, p. 1-2).

Sendo assim, o distanciamento social pretende conter a propagação do vírus com o intuito de prevenir as pessoas do contágio e evitar o colapso do sistema de saúde. Aquino (2020) menciona ainda as medidas relacionadas ao distanciamento social:

[...] envolvem medidas que têm como objetivo reduzir as interações em uma comunidade, que pode incluir pessoas infectadas, ainda não identificadas e, portanto, não isoladas. Como as doenças transmitidas por gotículas respiratórias exigem certa proximidade física para ocorrer o contágio, o distanciamento social permite

reduzir a transmissão. Exemplos de medidas que têm sido adotadas com essa finalidade incluem: o fechamento de escolas e locais de trabalho, a suspensão de alguns tipos de comércio e o cancelamento de eventos para evitar aglomeração de pessoas (AQUINO, 2020, p. 1).

Todas essas medidas fizeram com que muitas pessoas não saíssem de suas casas e evitassem aglomerações e, conseqüentemente, o contágio e colapso do sistema de saúde. Entretanto, esse distanciamento social prejudicou a chegada de informações para pessoas surdocegas, que se comunicam por meio da Língua de Sinais Tátil e não têm outros dispositivos para acesso à informação completa.

A recomendação para que não haja a disseminação do vírus traz a implicação do distanciamento social juntamente com a isenção de toque nas mãos, entre outros. Iremos ressaltar nessa perspectiva prejuízos emocionais, principalmente às pessoas surdocegas, visto que, o sentido sensorial principal utilizado para comunicação é a aproximação e o tato, seja por meio da comunicação da Libras Tátil, seja no rosto com a comunicação do Tadoma, seja a Fala Ampliada, com a aproximação perto do ouvido da pessoa surdocega, entre outras formas de comunicação que exigem aproximação e toque.

Todas as formas de comunicação exigem aproximação; fator esse, proibido nesse cenário de pandemia por COVID-19. Entretanto, este artigo irá ressaltar as possibilidades em meio a tantos desafios enfrentados pelas pessoas surdocegas. A pergunta que nos norteia é: como os guias-intérpretes têm atuado nesse período de pandemia para que a informação chegue de maneira adequada às pessoas surdocegas?

Percurso metodológico

A metodologia utilizada neste artigo será a pesquisa qualitativa com enfoque na pesquisa

narrativa autobiográfica sugerida por Clandinin e Connelly (2015). Conta-se com a participação de guias-intérpretes na reflexão sobre suas percepções de atuação nesse período, e também relatos de pessoas surdocegas, proporcionado que tenham voz nesse momento tão complexo e desafiador provocado pela COVID-19.

A pesquisa se desenrola no período de março a julho de 2020 em dois contextos diferentes. Um dos contextos se desenvolve presencialmente antes da recomendação de distanciamento social pelo CNS. Essa narrativa emerge a partir do nosso relato de experiência como pesquisadores em contato com um surdocego congênito, ao qual tivemos o privilégio de atuar e propiciar o processo comunicativo e acesso à informação.

A atuação relacionada a esse contexto aconteceu em um ambiente onde havia um seminário ao qual o palestrante comunicava sobre os acontecimentos. Nesse cenário, fizemos a transposição das informações sobre a pandemia com os recursos que dispúnhamos, para que o surdocego tivesse um entendimento pleno da situação. O discurso do palestrante era transmitido na Língua Portuguesa oral e nós pesquisadores e guias-intérpretes fizemos a tradução para a Língua de Sinais Tátil. Refletimos sobre essa experiência e a relatamos em formato de narrativa aqui.

Inevitavelmente, pesquisadores narrativos experimentam esta tensão, pois a pesquisa narrativa é relacional. Eles devem tornar-se completamente envolvidos, devem 'apaixonar-se' por seus participantes, e devem também dar um passo para trás e olhar suas próprias histórias na pesquisa, as histórias dos participantes, assim como a mais ampla paisagem a qual todos eles vivenciam (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 121).

Esse engajamento na comunidade surdocega nos motiva e propulsiona a nos preocupar com essas pessoas especiais que fazem

parte da nossa vida numa relação proximal tanto profissional como pessoal nos movendo a buscar estratégias que favoreçam o entendimento e conseguinte segurança em meio à privação sensorial.

O outro contexto se desenrola no ambiente virtual a partir de uma entrevista em formato de *live* transmitida pelo YouTube no dia 27 de junho de 2020, em que um casal de pessoas surdocegas, juntamente com uma guia-intérprete, foi entrevistado e pode evidenciar sua experiência em meio ao cenário da pandemia. As narrativas contidas na entrevista foram transcritas posteriormente possibilitando os recortes que emolduram este artigo.

Nos dois contextos mencionados, foram solicitadas autorização das pessoas surdocegas para a propagação de suas narrativas. A resposta de todos foram positivas pelo fato de poderem compartilhar suas experiências de vida.

Para cientistas sociais, e conseqüentemente para nós, experiência é uma palavra-chave. [...]. Para nós, narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela. Cabe dizer que o método narrativo é uma parte ou aspecto do fenômeno narrativo. Assim dizemos que o método narrativo é o fenômeno e também o método das ciências sociais (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 48).

As narrativas configuram-se como elemento primordial para entendimento da atividade humana, pois elas revelam nuances particulares de indivíduos que sentem e narram suas experiências emoldurando as perspectivas traçadas pela sociedade.

Compreender a vida e a experiência narrativa é a nossa pesquisa e nosso projeto de vida [...] confrontamo-nos no passado, no presente e no futuro [...] contamos histórias lem-

bradas de nós mesmos, sobre épocas antigas, assim como histórias atuais. Todas essas histórias fornecem roteiros possíveis para nossos futuros (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 56).

As pessoas surdocegas participantes desses relatos de experiência refletem sobre suas trajetórias em contextos de tempos passados, narram acontecimentos presentes e prospectam projetos futuros. Esses participantes contam suas experiências de vida e os impactos causados em seu cotidiano em decorrência da pandemia de COVID-19. Com eles, nós pesquisadores também podemos refletir sobre nossas trajetórias e atuação profissional.

Conceituando a surdocegueira

A Organização das Nações Unidas (ONU), por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, utiliza o termo “pessoa surdocega” para mensurar as pessoas que possuem as perdas concomitantes de visão e audição (BRASIL, 2009).

Neste artigo utilizaremos o termo “pessoa surdocega” e, em alguns momentos, o termo “surdocego”, pois é dessa forma que os participantes desta pesquisa se identificam.

A condição de um indivíduo acometido de surdocegueira não está ligada às suas características estruturais. Pessoas surdocegas não são classificadas como pessoas com surdez que foram acometidas de cegueira. Embora envolva dois sentidos distintos, a surdocegueira é uma condição única, que é caracterizada pelo acesso às informações por meio de formas distintas de comunicação.

Hellen Keller, uma surdocega reconhecida mundialmente, estabeleceu a surdocegueira como condição única independente dos graus de perda sensorial. Esse fato se desenrolou no primeiro congresso mundial de surdocegueira no ano de 1977, no qual ela pronunciou a seguinte frase:

Uma pessoa é [surdocega] quando tem um grau de deficiência visual e auditiva grave que lhe ocasiona sérios problemas na comunicação e mobilidade. Uma pessoa surdocega necessita de ajudas específicas para superar essas dificuldades na vida diária e em atividades educativas, profissionais e comunitárias. Incluem-se neste grupo, não somente as pessoas que tem perda total destes sentidos, como também aquelas que possuem resíduos visuais e/ou auditivos, que devem ser estimulados para que sua ‘incapacidade’ seja a menor possível (HKWC, 2020, p. 1).

Reforçando essa teoria de heterogeneidade, veremos relatos de pessoas surdocegas consideradas pós-linguísticas. O dia 27 de junho é o Dia Internacional da Surdocegueira. Em comemoração a esse dia, o Instituto Sense, em parceria com a Umanoide Produtora Cultural, lançou o documentário *Sailing Sense: velejar pelos sentidos*¹.

O filme foi apresentado pelo canal do YouTube com a entrevista ao vivo de um casal de pessoas surdocegas² (Entrevistados 1 e 2), os dois são líderes da comunidade Surdocega, com apoio da guia-intérprete, que evidenciaram suas percepções sobre suas trajetórias de vida e sobre o momento atual de pandemia por COVID-19.

Vejamos a percepção de uma surdocega adquirida que perdeu a audição e em seguida a visão pela Síndrome de Usher³. Resposta ao

1 Documentário *Sailing Sense: velejar pelos sentidos*. Disponível no link: <https://www.youtube.com/channel/UC91xLwC4jamZA9MOz792tmg>. Acesso em: 25 jul. 2020.

2 O filme foi apresentado via canal do YouTube com a entrevista ao vivo do casal de pessoas surdocegas pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=ZX-OjywE4Bbl&feature=youtu.be>. Acesso em: 25 jul. 2020.

3 É uma doença hereditária, caracterizada pela deficiência auditiva e perda progressiva da visão. Ela é considerada a principal causa de deficiência auditiva combinada com cegueira no mundo. A perda da visão se dá devido à Retinose Pigmentar (RP), uma doença degenerativa da retina que geralmente aparece na adolescência ou início da vida. Disponível em: < <https://www.sindromedeusherbrasil.com.br/sindrome-de-usher>>. Acesso em: 25 jul. de 2020.

perguntarem quando ela percebeu que estava ficando surdocega.

Então, no meu caso eu percebi, quando eu era jovem. Não tão jovem? (Risos). Eu já estava começando a perder a audição depois meus familiares perceberam que eu estava perdendo a visão, assim, baixa visão, mas fui perdendo aos poucos. Levaram-me aos médicos e me disseram que eu ia perder a visão só depois, entre 40 e 50 anos. Então, eu comecei a perceber minha perda visual mesmo, a partir dos meus 11 a 12 anos, pois comecei esbarrar bastante, tropeçar, contudo eu não usava o termo 'surdocego', porque não tinha informações na época. Muito menos fui para uma escola de surdos. Logo, eu só descobri que eu era uma pessoa surdocega, quando eu entrei na área da surdocegueira mesmo. (Entrevistada 1)

Nesse caso, podemos perceber que a surdocegueira não está vinculada à forma de comunicação e nem as causas que levaram àquele indivíduo a se perceber como pessoa surdocega. Vejamos outra narrativa de uma pessoa surdocega, também adquirida, com a mesma pergunta.

Eu já me acostumei desde criança, jovem. Eu era surdo com baixa visão. Eu me acostumei a ver embaçado. Não fazia uma leitura com tranquilidade. Então eu descobri que era surdocego, quando era criança, jovem. Mas eu não pensava que eu era surdocego. Agora, eu entendi a surdocegueira, já estou acostumado há muitos anos. Estou bem tranquilo. (Entrevistado 2)

Podemos perceber que ambos os entrevistados com a mesma condição de surdocegueira adquirida possuem vivências particulares e inerentes aos processos de experiência de vida.

Galvão e Miranda (2013) afirmam que o comprometimento das perdas também resultará em uma identificação de comunicação, de acordo com a preferência e entendimento.

No caso de pessoas surdocegas congênicas, Vilela (2018) considera que é a condição de um indivíduo acometido pela patologia antes da

aquisição de linguagem. Vejamos a seguir, o relato de uma pessoa surdocega, que nasceu surda devido a uma rubéola congênita e com um ano de idade começou o processo de perda de visão.

Quando eu fiquei surdocego há muito tempo atrás, minha mãe, ela me puxava pela roupa. Ela tocava em mim. Ela me chamava 'Vem cá, vem cá comer comigo'. No passado, eu me sentia muito triste eu chorava muito pela questão de ser surdocego. Eu fiquei muito triste quando aconteceu tudo isso. Mas, agora não. Agora não fico mais triste. Agora estou feliz e vivo sempre sorrindo. Sempre de bem com a vida. (Entrevistado 3)

Através dessas percepções, podemos identificar que a Comunidade Surdocega tem suas particularidades em cada caso, individualmente. Através das formas de comunicação de pessoas surdocegas, podemos analisar quais são os processos de percepção de mundo e como elas têm acesso às informações do mundo.

Formas de comunicação

Atualmente no Brasil, segundo Ipólito e demais autores (2002), existem alguns tipos de comunicação que são mais recorrentes entre as pessoas surdocegas denominadas os pré-linguísticos e pós-linguísticos. O espanhol Daniel Reyes explicita sua contribuição sobre a importância da comunicação para pessoas surdocegas.

A comunicação é a chave para inserção social das pessoas surdocegas no ambiente sociocultural no qual vivem. Por esta razão, tudo o que estiver relacionado com a comunicação é objeto do maior interesse, por parte dos profissionais, das famílias e principalmente das próprias pessoas surdocegas, na busca de sistemas de comunicação eficazes (REYES, 2000, p. 1).

Nessa perspectiva, vamos evidenciar alguns tipos de comunicação. Os entrevistados (1 e 3) utilizam a Libras Tátil e o alfabeto dactilológico tátil, e a Entrevistada 2 utiliza o Ta-

doma e sobre sua forma de comunicação ela evidencia:

Quando eu fiquei surdocega, eu não sabia língua de sinais, a Libras. Eu tentei tocar na boca da minha mãe mas, até então eu não sabia que chamava Tadoma através do tato eu conseguia compreender a articulação e a vibração de voz só que naquela época 28 anos atrás a minha mãe ficou muito preocupada como que a sociedade iria aceitar eu tocar na boca deles. Ninguém ia deixar porque se falava muito de AIDS muito sobre doenças, vírus e tudo mais. (Entrevistada 2)

Essa narrativa é muito marcante e evidencia a preocupação da família em relação ao desconhecido, tanto das suas percepções quanto da percepção dos outros frente a esse desafio. Esse momento certamente se equipara com o momento atual de pandemia que estamos vivenciando. A desinformação tem gerado preconceito e despreparo das pessoas ante a realidade.

Ainda é importante ressaltar algumas formas de comunicação explicitadas por Vilela (2018), e suas particularidades:

Quadro 1 – Tipos de comunicação e suas características

TIPO DE COMUNICAÇÃO	CARACTERÍSTICAS
Alfabeto Manual Tátil ou Datilológico	O alfabeto datilológico como empréstimo linguístico do português, utilizado para a comunicação das pessoas com surdocegueira através do toque, utilizando as duas ou até mesmo uma mão.
Grafestesia	Escrita na palma da mão: a comunicação se dá pela escrita de uma mensagem utilizando-se geralmente o dedo indicador do emissor, que funciona como um “lápis” na palma da mão da pessoa surdocega para que ela perceba as letras por meio do tato. Em caso de sinalização, desenhar com o dedo para a ciência do receptor. Para a sinalização, a maioria dos movimentos são utilizados em caso de pergunta, quando é desenhado um ponto de interrogação na palma da mão. De preferência são usadas as letras na forma maiúsculas, pois estas têm traçados menos complexos.
Língua de Sinais em campo visual reduzido	Língua de Sinais realizada numa distância em campos visuais menores, para que a pessoa com baixa visão possa perceber os movimentos e compreender o que está sendo “falado”. Em alguns casos, são necessárias roupas específicas ou recursos como, luvas e iluminação, que destacam as mãos do guia-intérprete no discurso.
Língua de Sinais Tátil	Sistema que se utiliza da Língua de Sinais das pessoas surdas adaptada para ser realizada de forma tátil. A mão da pessoa surdocega ficará sobre a mão de quem “fala”. Verificamos essa comunicação no Entrevistado 1, pelas trajetórias construídas. É um indivíduo que estudou em escolas de surdos e se comunicava em Libras, antes da surdocegueira.

Método Tadoma	Incide na percepção, por meio da mão da pessoa surdocega, tocando a boca do guia-intérprete, maxilar e/ou a garganta da pessoa para serem perceptivas todas as formas de comunicação. Nos relatos da Entrevistada 2, identificamos essa comunicação.
Comunicação Social Háptica	Consiste em uma comunicação realizada por meio do toque, trazendo informações visuais em complemento com as informações auditivas transmitidas por outro guia-intérprete.

Fonte: elaborado pela autora.

É importante ressaltar que essas formas de comunicação são possíveis graças ao trabalho do profissional guia-intérprete que empresta seus ouvidos e olhos para trazer luz e voz para pessoas surdocegas.

Atuação do profissional guia-intérprete

O guia-intérprete é um profissional que atua com pessoas surdocegas nas diversas formas de comunicação. Ele é capaz de articular as informações visuais e sonoras para que se tornem compreensíveis para elas. Nesse período de pandemia, em que o distanciamento social é recomendado, os guias-intérpretes têm passado por um processo de adaptação e cuidados rigorosos. A guia-intérprete entrevistada menciona essa nova realidade:

Essa questão da pandemia é bastante complexa. Como eu também tenho filho surdo, também estou isolada como prevenção a ele. Eu consigo vir ajudar a [...] e o [...] porque eu não estou infectada e tenho me cuidado com relação à questão da higiene. Exemplo: eu não saio de casa, não tenho contato com ninguém na rua, mercado é feito por telefone, o pessoal deixa na garagem de casa depois eu recolho. Faço higienização em tudo, por isso que eu estou aqui com eles hoje. Mas, mesmo assim a gente se previne, então para eu vir para cá hoje foi uma maratona. Eu entrei na casa deles sem toque, trouxe roupa, chinelo, tive que deixar o chinelo na área de ser-

viço, e fui direto para o banho. Tomei um banho, troquei de roupa, estou usando essa máscara transparente porque quando a gente fala tem as gotículas. Essas gotículas mesmo a gente se precavendo, a gente não sabe o que pode acontecer; porque esse vírus é um vírus invisível, então é muito preocupante. É difícil essa relação porque vocês podem bem ver, a gente fica muito próximo. (Guia-intérprete entrevistada)

A proximidade nessa profissão é inevitável, por isso o profissional precisa estar preparado e desprendido de si em benefício do outro.

No momento de sua atuação, o guia-intérprete deverá posicionar-se bem próximo do surdocego, quer em pé, quer sentado, e os movimentos realizados com as mãos (além de estarem umas sobre as outras) também serão próximos do corpo. Portanto, o profissional deverá ser desprendido o suficiente para não se incomodar com essa inevitável proximidade física durante o exercício do trabalho. Devido a esses fatores, a conduta do guia-intérprete deve ser de extremo profissionalismo (CARILLO, 2008, p. 41).

Essa profissão foi reconhecida pela Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Além da função de levar as informações visuais e auditivas, esse profissional também tem a função de guiar a pessoa surdocega e descrever os espaços que este frequenta:

O guia-intérprete é um profissional capacitado para realizar o trabalho de interpretação, descrição visual e funções de guia. Para exercer essas atividades é preciso ter conhecimento e

domínio nos diferentes sistemas de comunicação e nas diversas técnicas de locomoção, bem como ter habilidades para realizar as adaptações necessárias a cada surdocego em cada situação em particular (CARILLO, 2008, p. 70).

Dentro dessa perspectiva da atuação do guia-intérprete no tocante ao período de pandemia por COVID-19, a Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores, Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais (Febrapils), uma entidade profissional autônoma que orienta e apoia os profissionais atuantes nas esferas de tradução e interpretação para Língua de Sinais e Português para a Comunidade Surda e Surdocega, tomou um posicionamento por meio de uma carta aberta.

Balizados nas notas de informes da Febrapils, em 18 de março de 2020, foi discorrida uma Carta Aberta pela Federação, sobre a atuação do guia-intérprete no contexto da pandemia da COVID-19. Esse documento está baseado nas recomendações da OMS, de órgãos nacionais como a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) e recomendações do Ministério da Saúde.

Em relação à guia-interpretação, recomenda-se uma atenção especial na higienização das mãos, sendo realizado sempre que possível com a pessoa com surdocegueira, guia-intérprete e apoio. A bengala utilizada por surdocegos também deve ser constantemente higienizada (FEBRAPILS, 2020, p. 2).

Através dessa recomendação, nós percebemos que são cuidados essenciais para atuação do guia-intérprete no momento da sinalização. O contato direto com as mãos da pessoa surdocega que utiliza a Libras Tátil é fundamental para compreensão dos sinais e entendimento dos discursos. Vale ressaltar, que a bengala utilizada pelas pessoas surdocegas devem ser higienizadas por eles próprios. A bengala é um instrumento considerado particular, não sendo permitido o toque de pessoas não auto-

rizadas. Veja outro item importante das recomendações:

Dependendo da forma de comunicação, recomendamos que tanto o guia-intérprete quanto a pessoa com surdocegueira, utilizem máscaras e luvas e que, se possível, evitem o toque no braço, antebraço e mãos da pessoa com surdocegueira, adotando outras estratégias de comunicação. [...] (FEBRAPILS, 2020, p. 2).

Na publicação da Carta Aberta, identificamos orientações importantes que resguardam o guia-intérprete na atuação. Mesmo com todas as recomendações necessárias, pensamos na desinformação de pessoas surdocegas e a necessidade de saberem mais sobre o novo coronavírus, visto que elas muitas vezes recebem informações mediadas pela família, que nem sempre são fluentes em Língua de Sinais ou outro tipo de comunicação que utilizam.

Então fiquei bem assustada e demorei um pouco para voltar ao normal. Tive que ir para a casa da minha mãe porque eu estava muito assustada, pois eu achava que era uma coisa bem grave. Tudo bem, é grave, a gente tem que se cuidar, tem que se precaver, mas mesmo assim me preocupo como as informações estão chegando nas casas das pessoas com surdocegueira quando a mãe, a família, o amigo, não sabem se comunicar com eles? Como que está chegando? (Entrevistada 2)

Essas percepções trazidas pela surdocega por meio dessa narrativa nos revela a preocupação na forma em que as informações estão sendo trazidas para essa população.

Por meio dos relatos trazidos nas narrativas, veremos as perspectivas das pessoas surdocegas entrevistadas, avaliando as possibilidades de comunicação e exteriorizando como as notícias sobre o novo coronavírus chegaram até eles. Sabemos que ainda existem muitas pessoas surdocegas que não estão inclusas na sociedade. Estão sem acessibilidade a notícias e mídias sociais.

Possibilidades em meio à privação

A nossa percepção quanto ao novo normal que estamos vivenciando carrega algumas possibilidades evidenciadas pelas próprias pessoas surdocegas quando refletem sobre a atual conjuntura.

Tais oportunidades se abrem para a vida, para o trabalho e para o bem-estar de todos. As pessoas entrevistadas analisam o passado e prospectam o futuro no tempo presente. O Entrevistado 1 lembra com alegria da primeira vez que velejou:

Eu aprendi a velejar, mas estava muito frio, a água estava muito fria não consegui nadar. Estava muito gelada a água, pois era inverno! Mas, foi maravilhoso quando eu aprendi a velejar, a mexer na corda na vela, um veleiro grande, foi maravilhoso foi muito bom, muito bom, foi ótimo. (Entrevistado 1)

Essa narrativa evidencia possibilidades em meio à isenção sensorial de visão e audição, evidenciando os desafios transpostos por esse surdocego. E sobre o velejar, sua esposa ressalta que deseja velejar também assim que acabar a pandemia. O relato a seguir mostra a reflexão da notícia sobre a pandemia.

Eu e a [...] temos uma família, e amigos e guias-intérpretes. Quando começou a pandemia, eu e a [...] estávamos calmos tranquilos aqui, só que a família estava muito preocupada, era melhor ficar na casa da mãe da família da [...]. Nós ficamos por algum tempo. Contamos com a ajuda de alguns amigos, guias-intérpretes, para ir ao mercado, ao médico, não foi tão difícil. Eu acredito no guia-intérprete, ele também cuida da saúde. Mas agora eu vou ficar aqui no apartamento. Tem dificuldade? Tem. Sem a ajuda da família tem que saber separar. (Entrevistado 1)

Já a Entrevistada 2 fala dos impactos e novas posturas necessárias ante a nova realidade da pandemia:

Então, foi uma experiência grande para todos nós, pois a gente tinha que ir de máscara, tinha que ir de luva. É assustador. Mas, agora nossa vida é assim. Eu penso particularmente que agora a gente não tem mais uma vida normal, a gente tem que readaptar nossa vida, certo?! Porque a gente não pode mais pegar na mão, não pode dar abraço, não pode dar beijo. Para nós surdocegos, essa situação é complicada, principalmente como vocês estão vendo o [...] está usando Libras Tátil e eu uso Tadoma, mas nem todo mundo aceita esse toque, porque tem medo. Não tem segurança de estar com esse contato maior. Então para nós está sendo muito difícil aceitar, muito difícil mesmo, acreditar no que tá acontecendo. (Entrevistada 2)

Os recursos de tecnologia assistiva auxiliaram de maneira positiva o recebimento das informações para o surdocego que possui acesso a esses recursos. Entretanto, sabemos que essa não é a realidade de muitas pessoas surdocegas, portanto, carecendo de outras estratégias para comunicação e recepção de informações.

No meu caso, no começo da pandemia foi um susto muito grande porque eu achava que não era uma coisa muito grave quando começou. Então, o que aconteceu? As informações chegavam para nós só que chegava de uma forma negativa nós não sabíamos como que íamos fazer. O [...] recebia as informações através da linha Braille e eu pegava alguma coisa do rádio, da TV. Alguns amigos me mandavam algumas coisas pelo WhatsApp, mas não é mesma coisa que você estar ali com o guia-intérprete. Um nos ofereceu ajuda para comprar alguma coisa se precisasse, eu aceitei, mas pensava que não ia ter tantas mudanças para nós. Quando o guia-intérprete chegou aqui de luva e de máscara, eu tomei um susto muito grande porque eu não esperava isso. Foi uma mudança muito brusca não só para mim, mas com certeza para todas as pessoas com surdocegueira. (Entrevistada 2)

Nesse contexto, imaginamos as pessoas com surdocegueira que não tem contato com pessoas que saibam comunicar-se com elas.

Os desafios enfrentados são muito maiores por não terem acesso às informações.

Nessa perspectiva, relatamos a nossa experiência em contar para o nosso amigo um surdocego congênito esses acontecimentos e as estratégias que utilizamos para evidenciar as informações.

Nossa experiência como pesquisadores e profissionais

Tivemos uma experiência bem marcante em relação ao anúncio da pandemia para nosso amigo surdocego. Estávamos em uma reunião pública onde estava sendo transmitidas algumas recomendações para combater a disseminação do novo coronavírus. Nesse cenário, estávamos, o guia-intérprete de Libras Tátil, a pessoa com surdocegueira e o comunicador háptico.

O locutor dizia enfaticamente: precisamos manter distância um dos outros, não podemos abraçar e nem beijar no rosto e não podemos nos cumprimentar com as mãos, não podemos tocar nas pessoas e nos objetos, pois podem estar contaminados.

Nós traduzíamos o discurso em sua lateralidade e sem consciência do que estávamos falando, passávamos em nossas mãos álcool em gel de 5 em 5 minutos e não refletíamos sobre aquele discurso e sobre o público ao qual estávamos atendendo.

No decorrer do discurso, eu, que estava como comunicadora háptica, tive um *insight*. Naquele momento, coloquei-me no processo de empatia no lugar da pessoa surdocega e pensei: “Sem toque, sem existência de mundo para mim, sozinho, sem luz e som e sem relação com o outro”. “Tocando a pele, toca-se o sujeito no sentido próprio e figurado. A pele é duplamente órgão de contato: se ela condiciona a tatilidade, ela igualmente mede a qualidade de relação com os outros” (LE BRETON, 2016, p. 238). Nesse momento, dialoguei com

meu companheiro de interpretação e também pesquisador: Pesquisadora 1: “*Não podemos dizer isso a ele, estamos tirando tudo que ele tem. Ele reconhece e pertence ao mundo por meio do toque*”. Pesquisador 2: “*É verdade!!! Como podemos fazer então?*” Pesquisadora 1: “*Vamos fazer do jeito certo!*”.

Nesse momento, fui até uma sala ao lado onde havia aula para crianças e peguei um globo terrestre. Esperamos que ele tateasse esse globo para, após isso, explicarmos para ele o que estava acontecendo.

Sendo assim, mostramos no globo onde estava o país da China e fomos sinalizando numa interpretação conjunta em suas mãos todo o processo de disseminação do vírus pelo planeta.

Ao final, reforçamos para ele que o momento carece de cuidados redobrados ao evitar aglomerações e toque constantes. Falamos para ele que o toque precisava ser somente o necessário, na perspectiva de coexistir.

Vimos no semblante do surdocego um certo alívio e sentimos ambos um alívio também. Não podíamos extrair o mundo dele, não seria justo. A nossa função é trazer informação sobre o mundo e não tirar o mundo dele. Ele precisa sentir para existir.

O corpo é profusão do sensível. Ele é incluído no movimento das coisas e se mistura a elas com todos os sentidos. Entre a carne do humano e a carne do mundo, nenhuma ruptura, mas uma continuidade sensorial sempre presente. O indivíduo só toma consciência de si através do sentir, ele experimenta a sua existência pelas ressonâncias sensoriais e perceptivas que não cessam de atravessá-lo (LE BRETON, 2016, p. 11).

Nessa perspectiva, o tato o insere no mundo, a consciência é percebida por meio do toque. Ao final do discurso, chamei o locutor daquela reunião e disse: essas recomendações não se aplicam para ele e o locutor concordou comigo.

Nesse tempo de incertezas em meio à pandemia de COVID-19, temos o frescor de esperança trazido nessa narrativa da surdocega Entrevistada 2:

[...] só o tempo que vai dizer para nós o que vai acontecer, a gente espera que tenha cura para a COVID-19. A gente voltar a ter uma vidinha normal, com nosso trabalho, com os nossos alunos, nossos parceiros, nossas aventuras, então assim só o tempo que vai falar para nós o que vai ser para 2021. Espero que haja muitas coisas boas para todos nós, não só para as pessoas com surdocegueira, mas para todos nós, para humanidade. Foi uma grande surpresa o que aconteceu, mas teremos surpresas maravilhosas para 2021 só com o tempo a gente vai saber o que vai acontecer. (Entrevistada 2)

Este é o nosso desejo, que realmente surja uma vacina que possa ser aplicada em toda a população trazendo segurança e suprimindo o medo causado pelo novo coronavírus.

Considerações finais

Buscamos refletir neste artigo as relações do momento presente, de pandemia e larga disseminação de um vírus tão poderoso, frente aos desafios comunicacionais e existenciais da comunidade de pessoas surdocegas, chamando atenção dos leitores para as especificidades delas, que carecem enormemente do tato e da proximidade de guias-intérpretes para a garantia da comunicação e, por consequência, para auxílio a sua sobrevivência.

O uso das narrativas de pessoas surdocegas e dos pesquisadores, nesse cenário vivido, explícita de forma marcante as suas experiências. Bruner (2014, p. 94) afirma que narrar a si mesmo “é algo que acontece tanto de fora para dentro quanto de dentro para fora” e continua defendendo que:

Construir-se através do narrar-se é um processo incessante e eterno, talvez mais do que nunca. É um processo dialético, é um número de

equilibrista. E apesar das resolutas homiliadas de que as pessoas nunca mudam, elas mudam sim. Elas reequilibram a sua autonomia e os seus compromissos, de forma a honrar aquilo que foram um dia (BRUNER, 2014, p. 95).

Clandinin e Connelly (2015, p. 73) ressaltam que essa capacidade da pesquisa narrativa de transmitir significados é porque seu processo de produção “requer uma reconstrução da experiência de uma pessoa [ou de pessoas] em relação aos outros e ao ambiente social” em que está inserida. O pesquisador, ao narrar os fatos por meio da percepção do sujeito em relação a ele próprio e aos outros no contexto investigado, integrando a essa narrativa interpretação própria à luz da teoria assumida, produz uma nova narrativa, uma nova percepção, um novo sentido.

É nessa esperança que fechamos esse artigo, não finalizando o assunto, mas oferecendo a oportunidade ao leitor para refletir, perceber, sentir e colocar-se na posição do outro, compreendendo as limitações, dificuldades, mas também as possibilidades das pessoas surdocegas frente ao momento atual de pandemia por COVID-19.

Referências

- AQUINO, Estela ML et al. **Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil.** *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 25, p. 2423-2446, 2020. Disponível em <https://www.scielo.org/article/csc/2020.v25suppl1/2423-2446/pt/>. Acesso em: 21 dez. 2020.
- BRASIL. Decreto nº 6949. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/d6949.htm. Acesso em: 21 dez. 2020.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é a COVID-19?** Brasília-DF: Ministério da Saúde, 2020. Disponível

em:<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em: 21 dez. 2020.

CARILLO, Elenir Ferreira Porto. **Análise das entrevistas de quatro surdocegos adquiridos sobre a importância do guia-intérprete no processo de comunicação e mobilidade**. 2008. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1709>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2ª ed, 2015.

CNS. Conselho Nacional De Saúde (BR). **Recomendação Nº 036, de 11 de maio de 2020** [Internet]. Brasília: Conselho Nacional de Saúde; 2020 Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/images/Recomendacoes/2020/Reco036.pdf>. Acesso em 21 dez. 2020.

COVID-19, Portal do. **Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19) no Brasil pelo Ministério da Saúde**. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso: em 24 jul. 2020.

FEBRAPILS, Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais. **Carta Aberta**. 18 de março de 2020, Brasil. Disponível em: <http://blog.febrapils.org.br/carta-aberta-com-recomendacoes-aos-tils-e-gis->

[sobre-covid-19-o-novo-coronavirusrta/](#). Acesso em: 25 jul. 2020.

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes; MIRANDA, Therezinha Guimarães. **Atendimento educacional especializado para alunos com surdocegueira: um estudo de caso no espaço da escola regular**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 19, n. 1, p. 43-60, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000100004. Acesso em: 25 jul. 2020.

HKWC. Helen Keller World Conferences. **WFDB**. Disponível em: <http://www.wfdb.eu/es/helen-keller-world-conference>. Acesso em: 10 maio 2020.

IPÓLITO, C., ROSA, D., GIACOMINI, L., SERPA, X., MAIA, S. R. **Surdocego pós-linguístico**. São Paulo: Liotti Del Arco Design Editorial. (Serie Surdocegueira e Múltipla Deficiência Sensorial), 2002.

LE BRETON, D. **Antropologia dos Sentidos**. São Paulo: Vozes, 2016.

VILELA, Elaine Gomes. **Surdocegos e os Desafios nos Processos Socioeducativos: os mediadores e a Tecnologia Assistiva**. 2018. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1810/2/Elaine%20Gomes%20Vilela.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

Recebido em: 30/07/2020

Revisado em: 18/12/2020

Aprovado em: 22/12/2020

Adriana Barroso de Azevedo é Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Doutora em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo (Umesp). Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Umesp. Foi Pró-Reitora de Educação a Distância da Umesp. Coordena o grupo de pesquisas Formação docente e uso de Tecnologias digitais de informação e comunicação, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *E-mail:* adriana.azevedo@metodista.br

Elaine Vilela é Doutoranda em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (Umesp), mestre em Educação pela Umesp. Guia-intérprete pela Associação Educacional para Múltipla Deficiência (AHIMSA). Professora da Unisantanna e Uninove. Coordenadora do curso de Pós-Graduação em Libras. *E-mail:* nanevilela@hotmail.com

Marcos Henrique Assunção Ramos é Mestrando em Ensino e História das Ciências e da Matemática na Universidade Federal do ABC (UFABC). Pós-graduado em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva na Faculdade Educacional da Lapa (FAEL), Unidade São Mateus (2020) e pós-graduando em Língua Brasileira de Sinais (Libras) na Universidade Anhembi Morumbi. Proficiência em Tradução-Interpretação de Libras/Português pelo Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais (PROLIBRAS) do Ministério da Educação (MEC) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e formação de guia-intérprete na Associação Educacional para Múltipla Deficiência (AHIMSA). Atua como tradutor/intérprete de Libras-Português na UFABC e professor interlocutor de Libras no estado de São Paulo. Colaborador de pesquisas no Grupo de Pesquisas em Tendências na Educação Matemática (GPTEMa), Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva (GPEEI) e Surdos e Libras (SueLi). *E-mail:* mcs.assuncao@gmail.com

MEMÓRIAS DE PROFESSORAS: TECENDO CINECONVERSAS COM O INCRÍVEL EXÉRCITO DE BRANCALEONE

■ REBECA SILVA BRANDÃO

<https://orcid.org/0000-0003-3739-8246>

Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

■ ROSA HELENA MENDONÇA

<https://orcid.org/0000-0003-4778-3551>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

■ ROSSANA PAPINI

<https://orcid.org/0000-0002-4680-9070>

Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior / Universidade Federal Fluminense

RESUMO

Ao tecer *cineconversas*, com *O incrível exército de Brancaleone*, três professoras atualizam o filme que traz, de forma satírica, entre outros temas, a peste negra, na Europa. As artes dos fracos e as táticas do fazer crer, questões pertinentes ao artigo e presentes na obra de Certeau, interessam às pesquisadoras que conversam através de experiências com o filme escolhido em função do paralelo com a Pandemia de 2020. As conversas com imagens e sons são problematizadas, a partir das ideias de Deleuze sobre cinema. O artigo possui três momentos: o primeiro traz lembranças de uma jovem (futura professora), que relembra o impacto causado pelo filme em sua estreia, em 1967, no Rio de Janeiro. A partir daí, são as reminiscências de uma professora, que usa o mesmo filme em projetos de Cinema e História, por volta dos anos 2000, que dão o tom à narrativa. Finalmente, uma terceira professora que não conhecia o filme, se propõe a assisti-lo e a pesquisar na internet matérias de divulgação e críticas, evidenciando uma prática de leitura cada vez mais frequente em nossos dias.

Palavras-chave: Memórias de professoras. *Cineconversas*. Cotidianos escolares. Redes educativas.

ABSTRACT **TEACHERS' MEMORIES: WEAVING 'CINECONVERSATIONS' WITH BRANCALEONE'S ARMY (FOR LOVE AND GOLD)**

In weaving 'cineconversations' with *Brancaleone's army (For Love and Gold)*, three teachers upgrade the aforementioned film that portrays in a satirical way, the black plague in Europe, among other themes. The so called 'art of the weak' and 'the tactics of make-believe', which are relevant issues in both article and film, are the researchers' interests: they interact with the film, through their experiences, making associations with the pandemic context of 2020. The conversations around images and sounds are tackled from the perspective of Deleuze ideas about films. This article presents three moments: the first brings the memories of a young girl (teacher-to-be) who recalls the impact the film caused when it was launched in 1967, in Rio de Janeiro. From such point, the second moment presents the reminiscences of a teacher who uses the same film around the year of 2000, setting the tone of the narrative. Finally, the third part shows the work of a teacher who, having not heard about the movie before, decides to see it and research articles and criticisms about it on the internet, which puts into evidence a very frequent reading practice of our times.

Keywords: Teachers' memories. 'Cineconversations'. School daily life. Educational networks.

RESUMEN **MEMORIAS DE PROFESORAS: TEJIENDO 'CINECONVERSACIONES' CON LA ARMADA BRANCALEONE**

Al tejer 'cineconversaciones', con *La armada Brancaleone*, tres profesoras 'actualizan' la película que satíricamente trata entre otros temas, de la 'peste negra' en Europa. Las 'artes de los débiles' y las 'tácticas para hacer creer a la gente', cuestiones pertinentes en este artículo y presentes en la obra de Certeau, son de interés para las investigadoras que hablan a través de las experiencias con la película elegida debido al paralelo con la Pandemia 2020. Las hablas con imágenes y sonidos se problematizan, con base en las ideas de Deleuze sobre el cine. El artículo tiene tres apartados: el primero presenta recuerdos de una joven (futura profesora), que recuerda el impacto causado por la película en su estreno, en 1967, en Río de Janeiro. A partir de ahí, son las reminiscencias de una profesora, que usa la misma película en proyectos de cine e historia, alrededor de

la década de 2000, lo que marca la pauta de la narrativa. Finalmente, una tercera profesora que no conocía la película, propone verla y buscar en Internet materiales de difusión y crítica, mostrando una práctica de lectura cada vez más frecuente en la actualidad.

Palabras clave: Memorias de profesoras. 'Cineconversaciones'. Cotidianos escolares. Redes educativas.

Introdução

O cinema não apresenta apenas imagens, ele as cerca com um mundo. Por isso, bem cedo, procurou circuitos cada vez maiores que unissem uma imagem atual a imagens-lembrança, imagens-sonho, imagens-mundo. (DELEUZE, 2005, p. 87)

O cenário das ruas, em março de 2020, parecia “coisa de cinema”. Quem poderia imaginar, de uma hora para outra, ruas vazias, escolas, universidades, cinemas, teatros, museus, comércio, em geral, fechados? Que a população, em sua grande maioria permaneceria isolada em casa? Estávamos acompanhando pela TV, jornais, internet, cenas assim na China, e depois na Itália, até que o novo coronavírus (SARS-CoV-2) se alastrou mundo afora e chegou aqui no Brasil onde há uma enorme desigualdade social, uma crise política sem precedentes, aliada ao modo como culturalmente nos relacionamos pelo toque, por abraços e beijinhos, embora nem sempre tão carinhosos assim, para lembrar a canção ícone da Bossa Nova, “Chega de saudade”, de Tom Jobim e Vinícius. Como enfrentar a pandemia, de que modo dar sequência às atividades, em especial, no nosso caso, àquelas ditas letivas? Os desafios foram muitos: usar as redes sociais, experimentar novas formas de comunicação, em meio a debates acalorados sobre as desigualdades de acesso às tecnologias, num país tão distante da equidade.

Se o real nos pareceu “coisa de cinema”, evidenciando que, um filme não reproduz, mas cria realidades (DELEUZE, 1985, 2005), nada nos pareceu tão oportuno quanto usar o cine-

ma como “personagem conceitual” (DELEUZE; GUATTARRI, 1992) – prática fundamental em nosso grupo de pesquisa – para criar, a partir de memórias, uma narrativa, tangenciando questões relativas à pandemia. Fizemos isso, com a intenção de potencializar devires criadores, recorrendo ao clássico *L'armata Brancaleone* (1966), em português: *O incrível exército de Brancaleone*. As razões da escolha irão se evidenciar ao longo do artigo.

Trazemos, neste texto, memórias de três professoras-pesquisadoras, entendendo que estas podem ser tecidas através de agenciamentos e rizomas, o que no grupo de pesquisa ao qual somos vinculadas chamamos de “redes”. São rememorações (auto)biográficas que se cruzam em fios que tecem, com o uso do cinema e de vozes de autores ligados, em especial, às pesquisas com os cotidianos, uma narrativa que problematiza a potência das conversas na formação de professores e as “artes do fraco” como “táticas” de criação. Partimos da ideia de que o movimento biográfico em Educação tem pontos de aproximação com as pesquisas com os cotidianos: as histórias de vida, as trajetórias e as experiências que, sendo individuais, se complementam em outras histórias – em suas singularidades e recorrências – são evidências dessa proximidade. A perspectiva de que as narrativas são criações que não pressupõem um sentido de verdade é também um ponto em comum, entre alguns outros. Não se trata, no entanto, de estabelecer comparações entre as duas pers-

pectivas *prático-teóricas*¹ de pesquisar, mas de buscar convergências nas narrativas que são tecidas a partir das memórias e das conversas em ambas as perspectivas teóricas, no que diz respeito, em especial, à formação de professores.

Tomamos, assim, como “personagem conceitual” – ou intercessor – para as nossas conversas – conceito trazido para as pesquisas com os cotidianos – um filme: *O incrível exército de Brancaleone*. As lembranças de uma jovem, que nunca se esqueceu do impacto causado pelo filme em sua estreia, em 1967, num Rio de Janeiro que inspirava ares de arte e cinema e começava a exalar gases tóxicos de uma ditadura, dão início à narrativa. A partir daí, são as reminiscências de uma professora de História, por volta dos anos 2000, que dão o tom à narrativa. O mesmo filme é usado para a criação de projetos envolvendo Cinema e História e essa experiência é contada no texto. Finalmente, uma terceira pesquisadora que não conhecia o filme, se propõe a assisti-lo e a empreender uma pesquisa na internet por críticas e matérias de divulgação, evidenciando uma prática cada vez mais frequente em nossos dias, ampliada no contexto de isolamento físico imposto a muitos pela pandemia da COVID-19, que é o uso das redes sociais e dos mecanismos de busca virtual para empreender contatos, pesquisas e tecer rizomas.

Debruçarmo-nos sobre esse filme, para nós, significou mergulhar num passado ontológico, o que Deleuze (2005) diz ser possível através das “imagens-tempo” do cinema, ou seja, mergulhar num “virtual”, numa dimensão diferente organicamente do “real”. Para Deleuze, a realidade “virtual” não é menos “real” por ser “virtual”. Bergson e Deleuze nos ensinam

1 A dicotomia, própria da construção da ciência na Modernidade, é entendida como limite para nós que trabalhamos em pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos. Por esse motivo, optamos por escrever as palavras desse modo: juntas, em itálico e com aspas simples, para indicar que são termos indissociáveis.

que “existe um passado contemporâneo ao presente” (GUÉRON, 2011, p. 182). Guéron nos mostra como é mais simples do que parece: “o sentido de uma palavra é seu passado, o sentido de uma imagem é o seu passado [...]. Para compreender algo, instalamo-nos subitamente num passado” (Idem, p. 183). Guéron continua explicando que “este passado, que estamos chamando de ‘virtual’, é na verdade uma potência de vida não orgânica que constitui o mundo. Ele é como afeto do tempo no corpo, no orgânico que, por sua vez, nós designamos como ‘atual’” (Idem, p. 183).

Uma jovem vai ao cinema e enfrenta os cotidianos

*Volver a los diecisiete
Después de vivir un siglo
Es como descifrar signos
Sin ser sabio competente
Volver a ser de repente
Tan frágil como un segundo
Volver a sentir profundo
Como un niño frente a Dios
Eso es lo que siento yo
En este instante fecundo.*

(Volver a los 17 – canção de Violeta Parra, imortalizada por Mercedes Sosa)

Vamos começar com reminiscências de uma jovem estudante secundarista – atual ensino médio – do Colégio Pedro II, que tinha à época 17 anos. E, para relativizar a noção de tempo, hoje é a mais velha do trio que se propôs a conversar aqui, entendendo as conversas como metodologia de pesquisa e lócus principal do trabalho.

Podemos dizer que as conversas quando, de fato, acontecem, teriam essa potência de colocar sob suspeita nossos clichês-opiniões-verdades, empurrando-nos para os limites de nossas crenças-valores, ao nos forçar a pensar com outras referências os acontecimentos vividos nos cotidianos de nossas vidas. É como se esti-

véssemos, durante as nossas conversas, vivendo, sempre, questões que insurgem em meio às linhas de multiplicidades que nos compõem (ALVES, FERRAÇO, 2018, p. 58-59).

O ano era 1967, no Brasil vivíamos sob o regime de exceção imposto pelo golpe político-militar, deflagrado em março de 1964. Havia ainda um resquício de liberdade de expressão que o bipartidarismo – Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e Movimento Democrático Brasileiro (MDB) – parecia legitimar. O endurecimento radical do regime viria em 1968, com a decretação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), que implementou, de forma drástica, a perseguição aos adversários do regime e a censura aos meios de comunicação e às expressões artísticas em geral.

Para pensar os *espaços-tempos* atuais em que atravessamos uma pandemia e as novas formas de *aprender-ensinar* suscitadas nesse período, recorreremos ao cinema e a sua potência nas diferentes redes educativas que formamos e que nos formam. Fazemos uso (DE CERTEAU, 1994) de filmes, em sessões que denominamos de “cineconversas”, que podem ser entendidas como conversas que se dão a partir de filmes que trazem questões sociais. “As questões sociais se transformam em questões curriculares” e esses movimentos são alvo de nosso interesse (ALVES, ANDRADE, CALDAS, 2019). No atual momento, a pandemia assume lugar relevante nas discussões. Cabe lembrar que tudo isso é feito sem desconsiderar as características da linguagem cinematográfica, é claro. Mas, como os filmes que abordam a COVID-19 e seus impactos serão ainda produzidos, buscamos usar outros que permitam analogias. Tem sido assim também na escrita de textos em coautoria. Se uma criação parte de uma ideia e de conversas em torno dela, escolhemos um filme, depois de pensar em vários, para nos ajudar a tecer o artigo em que buscamos problematizar questões como currículos,

conversas, cinema e formação docente. E o fizemos de várias maneiras possibilitadas pelo “estar junto” virtual.

A escolha recaiu sobre *O incrível exército de Brancaleone*, lançado na Itália em 1966 e no Brasil em 1967, como já mencionado, uma comédia-satírica italiana, com direção de Mario Monicelli e estrelada por Vittorio Grassman, Gian Maria Volonté, Catherine Spaak, entre outros. Por que motivo? Na verdade, foram várias as razões:

O enredo versa sobre as aventuras de uma cavalaria medieval maltrapilha que, inspirada nas aventuras de Dom Quixote, avança contra os moinhos de vento que, no caso, são a denominada “peste negra” e os “inimigos bárbaros” (sarracenos e bizantinos). O sistema feudal e os poderes da igreja católica são desafiados pelos despossuídos naquela época que ficou conhecida como Idade Média, numa Europa devastada pela pandemia, pela fome e pela guerra, de forma quixotesca e, a partir do filme, “brancaleonesca”. Já que *Brancaleone* é uma espécie de Don Quixote, às avessas.

A analogia com o que vivemos, nos chamados anos de chumbo no Brasil e, lamentavelmente, com o que se passa hoje – ameaças à democracia agravadas pela crise profunda acirrada pela pandemia – é evidente. Nesse sentido, a expressão “O incrível exército de Brancaleone” há muito se desprende do filme e vem sendo utilizada, há gerações, metaforicamente para exprimir a luta dos fracos contra os poderosos. É Certeau que nos ajuda a pensar nas táticas (e astúcias), com o que chama em seus estudos de “a arte do fraco”.

O poder se acha amarrado à sua visibilidade. Ao contrário, a astúcia é possível ao fraco, e muitas vezes, apenas ela, como ‘último recurso’: (Quanto mais fracas as forças submetidas à direção estratégica, tanto mais esta estará sujeita à astúcia. Traduzindo: tanto mais se torna tática (DE CERTEAU, 1994, p. 101).

A estreia de *O incrível exército de Brancaleone*, no Brasil, ocorreu no ano seguinte ao lançamento na Itália e em outros países europeus e vamos conversar de início sobre a publicação, nos jornais do Rio de Janeiro, de cartazes (Figura 1), sinopses (Figura 2), críticas (Figura 3) e divulgações de exibição do filme, notadamente no *Correio da Manhã*, jornal considerado de oposição ao regime militar e que viria a ser extinto em 1974, ainda na ditadura, regime que só iria se abrir em 1985, com a eleição indireta de Tancredo Neves, tendo José Sarney como vice. Sarney assumiu o poder, uma vez que Tancredo morreu antes da posse.

A possibilidade de empreender essa pesquisa ao acervo da Hemeroteca – disponível *on-line* – proporcionou o encontro com as memórias das primeiras exibições do filme no Brasil, evidenciando ainda o destaque que os jornais davam aos lançamentos cinematográficos e a importância desses na vida cultural da cidade, no caso o Rio de Janeiro. Trazer essas imagens é um modo de evidenciar memórias de uma forma de divulgação do cinema ao público, que persiste de alguma maneira na contemporaneidade, ainda que sem o mesmo protagonismo, já que existem tantos outros meios de divulgação que podem ser acessados e também outras possibilidades de assistir aos filmes, sem ter que aguardar as estreias nas salas de cinema. Consideramos que essas figuras, tanto quanto o filme em questão, operam como “personagens conceituais” (DELEUZE; GUATTARI, 1992), uma vez que elas mobilizam nossos pensamentos e nossas memórias. Quanto à memória, segundo De Certeau (1994, p. 162-163, grifo do autor),

Ela se constrói ao contrário de acontecimentos que não dependem dela, ligada à expectativa de que vai se produzir ou de que deve se produzir algo de estranho ao presente. Longe de ser o relicário ou a lata de lixo do passado, a memó-

ria vive de *crer* nos possíveis e de esperá-los, vigilante, à espreita.

Foi nessa perspectiva trazida por Certeau, de que o passado não está descartado numa “lata de lixo” ou num “relicário”, que o filme surgiu como possibilidade para duas de nós, a princípio, de criar *conhecimentos-significações* acerca do momento pandêmico de 2020. Foi como se a memória do filme estivesse “à espreita” para retornar às conversas. De que maneira um filme lançado há tantos anos retornou à memória como possibilidade de criação? Quais seriam os fios que teceram essa ideia? Em primeiro lugar, a razão mais evidente foi a possibilidade de comparação da peste, que grassou na Idade Média, com a pandemia da COVID-19 que surpreendeu o mundo inteiro no inimaginável ano de 2020. Outra razão é a noção “do fraco” – do incrível exército de maltrapilhos – enfrentar o poder instituído. Isso remonta não só o momento atual, mas também ao período de estreia do filme, em que vivíamos sob um regime ditatorial, como já mencionado. Outras associações foram se evidenciando ao longo das conversas e da criação deste artigo.

No texto do jornal, Figura 2, podemos perceber nos parênteses (*se os energúmenos da Censura não cortaram*) e (*se a Censura em sua conhecida estupidez, não mutilou*) (grifos nossos), que ainda havia, apesar da Censura, espaço para as manifestações contrárias ao sistema. Os cartazes, assim como as críticas e sinopses, revelam a arte gráfica própria de uma época e também o modo como determinadas críticas eram feitas com intuito de criticar não só os filmes como o próprio regime, criando analogias que provocavam reflexões nos leitores e, de certa forma, instigavam apropriações da obra, correlacionando-a com os tempos de repressão que se anunciavam e que efetivamente já eram vividos.

Figura 1 – Cartaz do filme, entre outros, na edição de 22 de junho de 1967, quando o filme emplacava a segunda semana em cartaz

EXPLOSIVO! JAMAIS HOUVE AGENTE TÃO AUDACIOSO COMO DIRK BOGARDE E MULHER TÃO "SEXY" QUANTO SYLVA KOSCINA!

Em cores

AGENTE SECRETO DESAFIA MOSCOU

PROIBIDO ATÉ 10 ANOS

BRUNI FLAMENGO
PRAIA DO FLAMENGO - 72

HOJE EXCLUSIVAMENTE

Jamaica APRESENTA UM FILME PRIMO CARBONARI

INCRIVEIS LOUCURAS NUM MUNDO: INCRIVEL PRATICADAS PELOS INCRIVEIS, PARA GENTE MOÇA, GENTE MADURA E GENTE INCRIVEL!

OS **Incríveis** neste mundo "LOUCO"

BRANCATO JUNIOR

EASTMANCOLOR

2ª semana DE SUCESSO!

CONFIRMANDO O SUCESSO INTERNACIONAL!

"UM FILME DIVERTIDO E AO MESMO TEMPO SÉRIO E HUMANO" (OCEANO)

O INCRIVEL EXERCITO BRANCALBONS

MARIO CECCHI GOMI

VITTORIO GASSMAN

CATHERINE SPAAK

32.750 PESSOAS REALMENTE JÁ VIRAM E LAUDARAM ESTE FILME!

PROIBIDO 12 ANOS

HOJE PLAZA AMANHÃ PLAZA

OLINDA MASCOTE OLINDA MASCOTE

RIVIERA CONDOR COPACABANA

CONDOR COPACABANA

SÃO JORGE HERMIDA

VERA CRUZ IGUAÇU

PALACIO ESPERANTO

ARTE BRASIL

PARAISO

HOJE OPERARIO

AMANHÃ 2-4-6-8-10K

OPERA

CARUSO COPACABANA

BRUNI SALSA PENA

SÃO BENTO

O.S.B.

TEATRO MUNICIPAL

SABADO, 26 DE JUNHO, AS 16h30min

Solista

Nelson Freire

Regente:

Donnald JOHANNOS

Titular da Sinfônica de Dallas (E.E.U.U.)

3ª semana de **EXITO**

UMA TRILHA TROCADA DA MASCOTE COM SANGUE O FIM DO CAMINHO!

MC

MARLON BRUNO

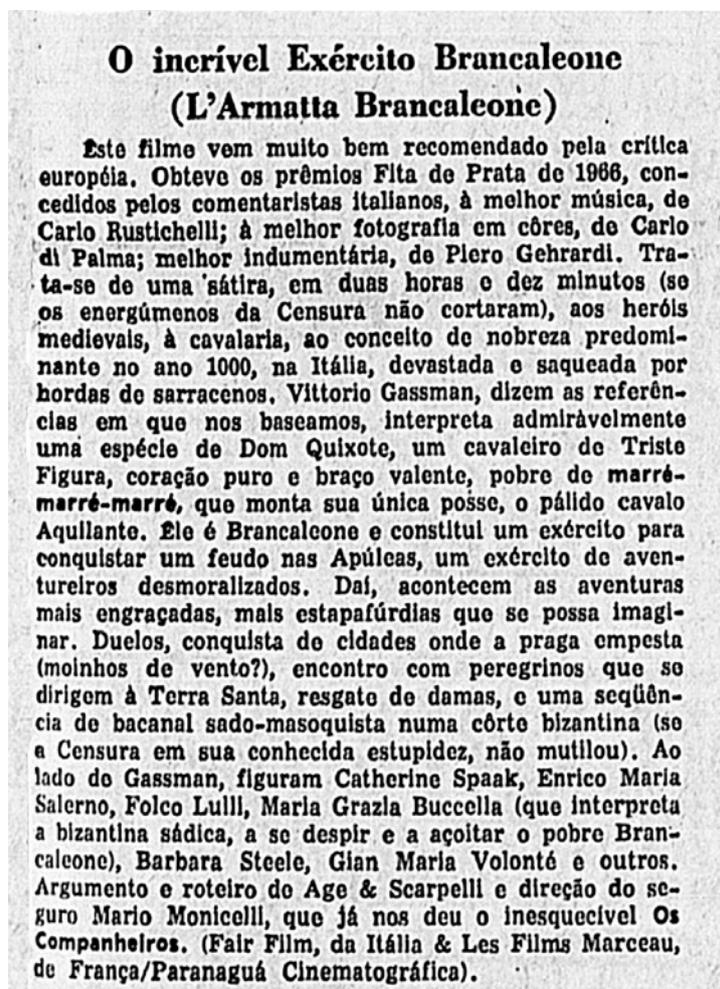
ANTHONY STEFFER

PROIBIDO 14 ANOS

Fonte: Hemeroteca da Biblioteca Nacional. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 13 jul. 2020.

Vejamos agora, outra figura:

Figura 2 – Sinopse do filme, na edição do *Correio da Manhã*, 11 de junho de 1967



Fonte: Hemeroteca da Biblioteca Nacional. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 13 jul. 2020.

Conforme o cartaz da Figura 1, o filme estreou em 15 de junho de 1967, no cinema Condor-Copacabana, tendo seguido em cartaz no cinema Bruni-Copacabana, no mês de julho do mesmo ano, isso para ficar num único bairro, já que os filmes costumavam ser distribuídos simultaneamente em diferentes locais na cidade que possuía, então, uma grande quantidade de cinemas de rua (quase 200 cinemas). É interessante observar que cada filme era exibido em cinco sessões diárias, a partir das 14h, em geral, até a última sessão, às 22h. Hoje são aproximadamente 20 os cinemas de rua no Rio de Janeiro e a maioria das salas se concentra nos *shoppings*, com horários alternados. Mas

essa é uma outra história. Com o advento das fitas VHS, seguidas dos DVDs, YouTube, *sites de downloads* e dos sistemas *streaming*, muitos filmes podem ser vistos em casa, nas escolas, universidades, em diversos cineclubes etc. O filme em questão foi assistido no Bruni-Copacabana, por uma das autoras, no mês de julho de 1967, durante as férias escolares, período em que os estudantes costumavam lotar as salas de exibição nas sessões vespertinas. A prática das *cineconversas* já existia, não com esse nome, tampouco com os propósitos que atribuímos atualmente à atividade no grupo de pesquisa. Consistia, no entanto, em conversas que aconteciam após o filme, em geral, em um

bar ou lanchonete, ou mesmo em algum espaço público, como a orla ou uma praça. Depois de 1968, esses encontros nas ruas passaram a ser considerados suspeitos e eram evitados, passando a acontecer na casa de alguém do grupo, por exemplo.

Os filmes eram avaliados pelos críticos dos jornais (ainda hoje são) e, como podemos ob-

servar na Figura 3, *Brancaleone* não foi de imediato um sucesso de crítica, mas sim de público. O que ampliou seu tempo de exibição foi a propaganda boca a boca e a quase imediata apropriação do seu título como expressão de grupos que se insurgiam, ainda que com poucos recursos e certo grau de idealismo, contra o poder instituído pela ditadura.

Figura 3 – Crítica do filme, na edição do *Correio da Manhã*, 18 de junho de 1967

	A. Moniz Vianna	Carlos Fonseca	Fernando Ferreira	Flavio M. Vieira	George Gurjan	Ironides Rodrigues	José Lino Grünwald	Paulo Perdigo	R
Conselho de Cinema									
VIDAS SECAS		****	****	***	****	*****	**	*****	*
UM HOMEM... UMA MULHER	*	****	****	****	***	****		***	*
O APARTAMENTO E SUAS POSSIBILIDADES			***		**	****	**		
O INCRÍVEL EXÉRCITO BRANCALEONE					***	**			
A BIBLIA		****	*	***	**	**		*	*
OS AMORES DE UMA LOIRA				*	*	**	*	***	*
AS 3 MÁSCARAS DO TERROR		**		**	●	***		***	
A MALDIÇÃO DA CAVEIRA						*	**	**	

Fonte: Hemeroteca da Biblioteca Nacional. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 13 jul. 2020.

Vale destacar que a música tema do filme, “Armata Brancaleone”, tinha um refrão contagiante, que logo caiu no agrado popular:

*Branca, branca, branca
Leon, leon, leon,*

Era assim que muitos se expressavam quando marchavam ao encontro das causas que consideravam justas, num misto de enfrentamento e deboche ao militarismo que se impunha como valor e força. É claro que a referência é, sobretudo, aos grupos que faziam oposição ao regime. Com o passar do tempo, no entanto, o já difundido bordão “O incrível exército de Brancaleone” foi sendo incorporado ao vocabulário, usado em muitos outros setores da vida, ganhando a metáfora função retórica de metonímia, ou seja, despregada de seu contexto semântico original como título de um filme, a expressão, mesmo para quem não conhecia a película, passou a significar algo

como “o povo unido, jamais será vencido” e, portanto, Avante!

Essas conversas suscitaram outras reminiscências, ampliando as redes educativas nas quais cada uma de nós, as autoras, nos formamos e assim partimos para outras lembranças. Seguindo com Certeau, cientes de que “como os pássaros que só põe seus ovos no ninho de outras espécies, a memória produz num lugar que não lhe é próprio” (1994, p. 162). Coube a nós, as autoras, tecer os fios das memórias, cerzindo experiências diversas num único ensaio.

Brancaleone e nossas incríveis peripécias: histórias de vida e cotidianos escolares

Nesta parte do desenvolvimento do artigo, procura-se narrar uma pequena e importante parte da história de vida de uma das autoras.

É também uma forma de devir-criação, de potencializar a existência dentro do atual contexto da pandemia do coronavírus, que estanca parcialmente nossos cotidianos, produzindo estranhas inércias, paralisias, mas também movimentos. Conseguir algumas vezes romper – ainda que virtualmente – esse quadro, conversar, escrever, trocar impressões sobre o vivido já é uma forma de ir além, sair de certo vazio e ir recriando a vida.

Esta história se passa ao meio das últimas duas décadas. Naquela época, o retorno à sala de aula, após alguns anos como gestora numa secretaria de educação trazia liberdade de volta à professora. A ida para uma periferia longínqua², longe do “poder central”, dos holofotes, das brigas políticas, tanto internas quanto externas, envolvendo a cidade, como que ficaram para trás. Naquela altura, a professora já se encontrava extenuada com todo um processo e sentia que já era hora de procurar outros rumos e, principalmente, de cuidar de si, se refazer, se reinventar.

Naquela época, as vivências profundas na floresta, o Parque Nacional da Serra da Bocaina, que circunda o bairro no qual estava a escola foram essenciais. Uma cadeia de montanhas, o “paredão” (como chamam os nativos) da Serra do Mar, exuberante, parecia que estava esperando, em forma de refúgio. Talvez por lembrar sua infância, a liberdade em meio à natureza, a exploração e as descobertas sem fim nos caminhos da floresta que a acalmavam e eram como um ninho.

É curioso ressaltar que esse movimento rumo ao “mato”, ao verde, aos rios e mares, às cidades pequenas, vilas, tem sido empreendido por uma parte das pessoas que hoje tem ou cria essa possibilidade durante a pandemia. Vale destacar também que, atualmente, a internet já está acessível em muitos desses lu-

2 A Escola Municipal Nova Perequê, fica distante uns 50 quilômetros do distrito sede, a cidade de Angra dos Reis, em direção à Paraty.

gares e é um grande diferencial da experiência de isolamento e busca vivida, naqueles idos, pela professora em questão.

Ela crê que conseguiu, com essas vivências, escapar de algo terrível, uma sensação de aniquilamento que rondava seu ser. Imaginário e fantasia, além de uma infância feliz, talvez tenham ajudado. Morar numa casinha era um alento – *A casa na floresta*³ era um livro inesquecível que sua mãe lia para as crianças sobre uma família de migrantes que enfrentava rigores para refazer seu destino –, bem como pescar camarões e lambaris subindo e descendo os rios encachoeirados, pois lá a área é relativamente montanhosa, com vários platôs e grandes ilhas fluviais, cultivada por pequenos posseiros que investem numa agricultura de subsistência, sendo o principal produto a banana. Devaneava como tantos que no passado migravam, largaram mundos e se adaptaram a uma natureza vibrante. Sentia-se recomeçando.

O exílio na Bocaina foi fundamental para essa reinvenção. Foi algo intimista, profundo, uma conexão à infância, quando, livre, andava à solta por mares e lagoas, numa relação telúrica com a natureza e a cultura. Um convívio mais estreito com famílias de camponeses, algumas de pais de alunos, pessoas incríveis em sua simplicidade e sabedoria. Este é um paradoxo: por caminhos tortuosos, esse exílio foi uma reconexão com o essencial da vida.

Essas são falas que se aproximam, de certo modo, do que temos ouvido amiúde: o mundo não será o mesmo depois da pandemia. Os valores estão mudando, estamos vivendo com o

3 Aqui uma observação, na infância desta autora, a sua mamãe e as tias eram grandes leitoras, e havia alguns livros mais marcantes sobre vivências nas florestas, na natureza, como a obra de Laura Elizabeth Ingalls Wider (1867-1957), escritora americana de livros infantojuvenis autora da série *Os Pioneiros*, na qual conta as aventuras vividas por sua família na colonização do oeste, uma saga composta de vários livros, como o citado *A casa na floresta* (1963), além do *Às margens da lagoa prateada* (1963), que ela associava sempre à lagoa.

essencial, muitas coisas foram resignificadas pela ameaça à vida... Verdades por um lado, essas frases são questionáveis em um modelo de capitalismo voraz que insiste em dicotomizar saúde e economia.

A professora, em seu pertencimento à escola, e que, durante aqueles anos foi se refazendo com o auxílio da natureza, para onde sempre retorna (assim como outros) na procura do seu “eu” mais íntimo, de um equilíbrio necessário à vida, traz aqui a memória desses importantes encontros.

Nessas trilhas do magistério, muito foi aprendido. Procurar ser capaz de se situar além do imediato, abrir-se à pluralidade, aos múltiplos sentidos da realidade foi o que prevaleceu.

Durante aquele tempo, o envolvimento com vários projetos da escola foi marcante. Traze-mos, nessas lembranças, um pouco de um deles, que levou a vários estudos e produções. A Festa Literária da Nova Perequê (Flinp), inspirada na Festa Literária Internacional de Paraty (FLIP), é até hoje um importante acontecimento escolar, cercado de atividades culturais. O evento ocorre já há vários anos com sucesso, envolvendo toda a escola em produções que incentivam a leitura e a escrita.

Vários projetos foram criados nos *espaços-tempos* da Flinp. A narrativa de uma professora de História procura trazer aqui ações com turmas nos primeiros anos do segundo segmento do ensino fundamental, chamado agora de “anos finais”.

Acreditando na valorização de memórias docentes e não querendo perder de vista algumas produções no campo da pesquisa (auto) biográfica, sobre o domínio da profissão docente, buscamos inspiração nas autoras Passeggi e Barbosa

[...] conhecemos por nossa própria experiência seus dilemas e tateamentos e, ao tomarmos consciência disso, somos estimulados a deli-

near cenários investigativos que, ao invés de se pautarem na construção de modelos abstratos de atuação profissional, procurem tornar visíveis a ‘vida viva’ dos professores, que guarda segredos sobre o complexo exercício da docência (PASSEGGI; BARBOSA, 2008, p. 10).

Essa narrativa estaria num campo de memórias coletivas, apesar de apontar para subjetividades, suas trilhas e singularidades, pois

[...] como vimos, cada memória é única, tem a marca e é constitutiva de nossa identidade, fazendo parte, simultaneamente, das comunidades restritas ou ampliadas das quais participamos; ligando-nos também às memórias comuns, sócio-históricas. Ao trabalharmos com as histórias dos sujeitos, como narrativas, ficam evidentes as lembranças individuais entrelaçadas às memórias coletivas, também como parte da memória histórica que as contextualiza (BRANDÃO, 2008, p. 16).

Apesar de submetidos a processos de controle e seriação, temos esses “praticantes anônimos” a desenvolver suas táticas, “sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura pluralidade e criatividade” (DE CERTEAU, 1994, p. 93). Assim, o uso do filme *O incrível exército de Brancaleone* permitiu encontrar um manancial de criações e de encantamentos sem fim. A procura por montar uma “dvdteca” especial, personificada, adequada ao ensino de História e às várias faixas etárias era um dos objetivos. O empenho pessoal da professora se revelou ao viajar ao Rio de Janeiro, a procura de adquirir filmes que pudessem dinamizar alguns projetos e tornar mais interessantes as aulas.

Brancaleone foi um achado. Tinha grande recepção entre os adolescentes, inspirava. Naquele tempo, em meados das últimas duas décadas, a docente trabalhava com a ideia de imaginário e educação. Pretendia que os estudantes associassem determinado imaginário a uma época, neste caso, à Idade Média. Havia aulas preparatórias contextualizando o assun-

to, utilizando o livro didático e outros artefatos, e depois se assistia a dois filmes por semestre, muito aguardados pelas turmas.

Desses experimentos de criação curricular, advinha uma produção artística com desenhos de cavaleiros andantes – com ou sem armadura –, castelos, dragões, densas florestas, cidades muradas, fortificadas, espadas encantadas ou não, várias situações da vida cotidiana da época etc.; refinávamos a produção a partir de um arquivo com desenhos a bico de pena que eram ampliados; vários alunos preferiam a criação livre, outros decalcavam ou “tiravam” desenhos de fontes diversas, inclusive com pesquisas na biblioteca escolar⁴. A professora comprava materiais de boa qualidade, papel A3, cadernos especiais de desenhos, lápis de cor, giz de cera etc. A escola pública ficava numa longínqua periferia e os educandos eram menos favorecidos economicamente. Esses procedimentos, essas manualidades, possibilitaram descobertas incríveis.

Brancaleone, os alunos, os painéis para a Flinp estão inscritos para sempre nas memórias dessa professora que não consegue pensar o filme longe desses acontecimentos. São memórias afetivas. Assim como as memórias da juventude da autora que inicia este artigo, trazendo suas impressões sobre o lançamento do filme nos idos de 1967.

Já se fazia trabalhos com filmes, mas era necessário produzir resultados palpáveis para a Flinp. Fizemos, com turmas diversas, vários tipos de painéis temáticos, sendo que a maioria girava em torno da história local. Houve a produção de livros artesanais na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com a história de vida dos alunos, junto ao mar e à floresta, pois o bairro encontra-se entre o oceano, um peque-

no vale de planície aluvial e os paredões da Serra do Mar, pertencentes ao Parque Nacional da Serra da Bocaina. Havia também saraus com fogueiras e contação de histórias, mas aí já é outra história...

Esses painéis eram artesanais, colagem de desenhos sobre cartolinas nos cavaletes de madeira. A professora considerava que conseguia a livre associação entre as ideias, os conteúdos de uma época e seu imaginário e para isso nosso cavaleiro andante, *Brancaleone*, cumpria um papel e tanto ao nos ajudar a criar currículos nos cotidianos escolares.

Outra importante questão era quando trazíamos tal imaginário para nossa época e procurávamos mostrar como este estava presente, numa metamorfose, em parte da ampla produção audiovisual de nosso tempo, em outros filmes, nos *games*, nos álbuns de figurinhas – o que constituía todo um capítulo a parte, com eles a explicarem mil personagens fabulescos dos que colecionavam. Assim, o passado não estaria só lá, quietinho, mas “andava por aqui”, como diziam os discentes.

Quanto à peste, um assunto espinhoso, colocado pela saga humana no tempo e enredo forte no filme, era tema tratado em várias aulas, mas a maioria achava que isso era coisa de antigamente, das calendas, de tempos míticos. O velho dito que a história quer sempre lembrar aquilo que os homens querem esquecer. O ensino de História e seus desafios...

Na coleção de filmes, *O incrível exército de Brancaleone* era um dos prediletos, pelo sucesso junto aos estudantes, pela energia contagiante que emanava e pela alegria. Como já referido, a Flinp surgiu sob influência direta da FLIP de Paraty. A escola mencionada fica em Mambucaba, na divisa com Paraty. Foram várias excursões à Flipinha, outro grande encontro e, dessas magias encantatórias, surgiram mil ideias incríveis que tornaram o festival escolar famoso na Rede Municipal de Ensino,

⁴ No período em que se deram essas atividades, não era frequente o hábito de fotografar todo o processo pedagógico. Esse material provavelmente existe na escola, mas em meio à pandemia não foi possível localizá-lo.

inspirando o surgimento de vários outros.

A sala de vídeo era outro caso à parte. Com os anos, os docentes foram equipando a sala e a tornando aconchegante, um “cineminha”, com cortinas escuras, bom mobiliário etc. Mas cada vez que vinham novas formações de turmas, um novo ano letivo, havia pressões do governo municipal de transformá-la numa sala de aula comum, tentando tirar sonhos, produções e socializações de mundo com os alunos. Resistia-se bravamente. A sala de vídeo era uma árdua conquista, algo que precisava estar sempre, quixotesicamente, “brancaleonamente”, protegida...

Essas memórias, suas vivências e narrativas estão numa fruição, fazem parte de um percurso na educação, no fazer-se professora, e acreditamos junto a Bragança (2012, p. 63-64) que

[...] a formação é um processo interior; liga-se à experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento. Logo, podemos afirmar que, potencialmente, todos os espaços e tempos da vida são espaços e tempos de formação, de transformação humana [...]. O conhecimento como expressão da existência humana [...] exige parar a ‘aceleração’ da vida cotidiana, o ritmo cronológico e se permitir voltar sobre si mesmo, fortalecendo os fios que, em cada ciclo de nossa vida, dão sentido à existência. Mas, ao mesmo tempo que, nesse movimento, reencontramos a nós mesmos, abrimo-nos ao outro, ao universo. Nesse sentido, Josso (2002, p. 66-80) perspectiva a formação como busca vital, saber-viver, busca de si e do nós, da felicidade, do sentido e do conhecimento.

Aquele tempo na escola foi um mergulho no papel de *professora-pesquisadora*, marcando a trajetória docente. Consideramos que este relato se insere no campo das histórias de vida, que seria

[...] uma denominação genérica em formação e em investigação, visto que se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo

da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva (SOUZA; RIBEIRO, 2010, p. 82).

Procuramos aqui contar uma história, a história de *espaços-tempos* locais, vivenciada por professores e professoras nos seus deslocamentos, na sua busca por melhores condições de vida e de exercerem o magistério com mais liberdade. Uma história também da educação, de seus múltiplos percursos, de seus sonhos e implicações, de sua busca por sentido, em vários projetos/produções com os cotidianos escolares (ALVES, 2008).

Tecendo rizomas com *O incrível exército de Brancaleone* nas redes virtuais

A fabricação dos simulacros fornece assim o meio de produzir crentes e portanto praticantes (DE CERTEAU, 1998, p. 287).

O contato da terceira professora com esse filme se deu através das outras colegas autoras deste artigo, quando conversavam sobre filmes que poderiam remeter à pandemia de 2020. A essa altura, o filme, que tem mais de cinquenta anos, trazia angústias presentes ainda hoje, como os apresentados na sátira aos seguidores religiosos em busca da cura para peste numa jornada desenfreada à Terra Santa. Essa marcha dialoga com as “táticas de fazer crer” suscitadas por Certeau (1994), às quais buscaremos dar enfoque. O segundo passo se deu através de busca nas redes da internet, com a finalidade de assistir ao filme. Essa busca pelo encontro do título correto⁵ e por uma versão legendada tornou a pesquisa

5 *O incrível exército de Brancaleone*. Filme dirigido por: Mario Monicelli. Itália, 1967, colorido, 124 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IcZHOL-MRs98>. Acesso em: 20 jul. 2020. (Filme).

mais específica e provocou um mergulho no universo do filme, através das narrativas de outros *praticantes-pensantes*⁶ presentes na internet, antes mesmo de assistir ao filme.

A tropa de *Brancaleone*, após tomar conhecimento da existência da peste, quando encontra um vilarejo dizimado pela doença, é surpreendida por uma romaria liderada por um religioso que os convence a segui-los à Terra Santa em busca da cura. Nas palavras do pretenso profeta,

Homens afortunados lhes trago a salvação, unam-se a nós e suas vidas serão salvas, sigam-me e o terrível mal não nos atingirá. Peguem suas armas e venham comigo à Terra Santa para libertar o Santo Sepulcro. Eu lhes prometo corpo e alma sãos. Será puro quem purificar o impuro, de todo mal irá sarar quem à Terra Santa comigo for. Vamos lá, soldados, de pé! Formem comigo um pelotão feliz. Todos para o Santo, Santo, Santíssimo Sepulcro. Deus assim quer. (trecho d'*O Incrível exército de Brancaleone*, 1967, minuto 37)

Figura 4 – O padre e os peregrinos



Fonte: Cena do filme *O incrível exército de Brancaleone*, min.39:03.

A romaria segue até encontrar uma ponte visivelmente precária. O medo da travessia foi motivo da dúvida na fé dos que seguiam o profeta. Quase todos atravessam a pon-

⁶ Termo apresentado por Oliveira (2012), coerente com o pensamento de Certeau que os chama somente de “praticantes”, sem dicotomizar teoria e prática. Evidencia-se, assim, que estes criam *conhecimentos-significações*, permanentemente, no desenvolvimento de suas ações cotidianas.

te, mas na última leva de romeiros a mesma cede, inflamando o beato a inquerir quem são os pagãos do grupo que motivaram a tragédia, castigo de Deus. Identificado, o “herege”, foi logo batizado.

Os sentidos dessa obra podem ser atualizados com as tessituras de rizomas, ou seja, atravessados com outras narrativas *na/da/com* a internet, como a de Ednilson Morais (2009): “utilizando-se sempre da sátira, o filme de Monicelli focaliza a decadência das relações sociais no mundo feudal, o poder da Igreja católica, o cisma do Oriente e a presença dos sarracenos”. E continua, situando as questões das crenças: “as cruzadas entre os séculos XI e XIII representaram um outro revés para o feudalismo, já que Jerusalém não foi reconquistada pelos cristãos e o cristianismo não foi reunificado, com as igrejas Católica Romana e Ortodoxa permanecendo separadas” (2009, sem página). Morais (2009) contextualiza, em poucas palavras, então, o caráter religioso-satírico da película.

Insistimos nas “táticas de fazer crer” (CERTEAU, 1998, p. 286) que o filme permite entrever, diante da nossa incredulidade ao constatar que tais *práticas-teorias* perduram, através de séculos, e parecem se fortalecer na atualidade. Como exemplo dessa *prática-teoria*, podemos citar: os inúmeros pronunciamentos do atual presidente do Brasil em defesa do uso, aquisição e produção da hidroxicloroquina para o tratamento da COVID-19, mesmo sem pesquisas consolidadas; o uso precoce, ou como de forma preventiva, da ivermectina etc. Ambos os medicamentos e toda a difusão por meio de *lives*, palestras, notícias levaram a buscas desenfreadas às farmácias e são apenas alguns exemplos de práticas do que Certeau (1998) nos proporciona como reflexão quando escreve “a fabricação dos simulacros fornece assim o meio de produzir crentes e portanto praticantes” (Ibid., p. 287).

Interessado em captar alguns dos funcionamentos do crer e do fazer, Certeau (1998, p. 286, grifos do autor) destaca dois dispositivos imprescindíveis para o ato de crer:

[...] *falar em nome de um real* que, supostamente inacessível, é ao mesmo tempo o princípio daquilo que é crido (uma totalização) e o princípio do ato de crer (uma coisa sempre subtraída, inverificável, ausente); de outro lado, a capacidade do discurso, autorizado por um ‘real’ para se distribuir em *elementos organizadores de práticas*, isto é, em ‘artigos de fé’. Essas duas forças tradicionais se acham hoje no sistema que combina na narratividade da mídia – uma instituição do real – o discurso dos produtos de consumo – uma distribuição desse real em ‘artigos’ que se devem crer e comprar.

Na profusão de ideias em que estamos imersos, os dados, os fatos, as informações são atravessados e entregues no conforto das nossas mãos, seja através de grupos de WhatsApp, de Facebook, através das mídias de massa, em conversas cotidianas informais apenas para citar alguns exemplos. Com os escritos de Certeau (1998, p. 287), notamos que os “ouvintes” seguem escutando “narratividades jornalísticas, publicitárias, televisionadas”, o dia todo, todos os dias. Para ele, “essas histórias desempenham uma função de providência e predestinação: elas organizam de antemão nossos trabalhos, nossas festas e até os nossos sonhos” (Ibid., p. 288).

Perceba você, leitor, que cada *praticante-pensante* está imerso nesse jogo de crenças.

De repente, lançamo-nos no movimento de ‘atualizar’ as epidemias registradas na história da humanidade, através das quais pensamos o presente, como é o caso da peste na película em questão, além da gripe espanhola, da varíola, da chamada revolta da vacina, do surto de meningite etc. Todos esses dados históricos estão sendo revisitados constantemente e essa prática é considerada um movimento necessário: olhar para o passado e projetar o

futuro, numa perspectiva acerca das políticas engendradas para atualidade, seja no combate à epidemia, seja em outras esferas da sociedade. Tais narrativas chegam a nós através de uma grande variedade de meios. Esse movimento apontado por Deleuze (2005) é inspirado em Henri Bergson, em muitos cineastas e autores que permitem pensar acerca da relação que estabelecemos com as imagens e o nosso tempo. Em suas palavras,

A própria imagem atual tem uma imagem virtual que a ela corresponde, como um duplo ou reflexo. Em termos bergsonianos, o objeto real reflete-se numa imagem especular como no objeto virtual que, por seu lado e ao mesmo tempo, envolve e reflete o real: há ‘coalescência’ entre os dois. Há formação de uma imagem bifacial, atual e virtual. É como se uma imagem especular, uma foto, um cartão postal, se animassem, ganhassem independência e passassem para o atual, com o risco de a imagem atual voltar ao espelho, retomar lugar no cartão postal ou na foto, segundo um duplo movimento de liberação e de captura (DELEUZE, 2005, p. 87-88).

O movimento de engendrar pesquisas por meio de narrativas presentes na internet sobre *Brancaleone* e, seu exército maltrapilho, a linguagem das sátiras, as críticas – algumas de cunho simplista comparando o filme à obra dos Trapalhões no Brasil, voltada a um público infantojuvenil – desembocou na atualização do virtual, que para Deleuze (2005) são imagens indiscerníveis:

Não há virtual que não se torne atual em relação ao atual, com este se tornando virtual sob essa mesma relação: são um avesso e um direito perfeitamente reversíveis. São ‘imagens mútuas’, como diz Bachelard, nas quais se efetua uma troca. A indiscernibilidade do real e do imaginário, ou do presente e do passado, do atual e do virtual, não se produz portanto, de modo algum, na cabeça ou no espírito, mas é o caráter objetivo de certas imagens existentes, duplas por natureza (Ibid., p. 89).

Ocorrem muitas interferências na compreensão de uma obra fílmica, quando recorreremos à crítica em geral. Nesse percurso, tivemos contato com críticas tecidas em diferentes anos desde que o filme foi lançado. As redes trançadas naquele *espaço-tempo* eram outras e ainda mais específicas de acordo com as autorias. A “internet não perdoa” é uma máxima que tem seu efeito, ao passo que também é preciso compreender que as imagens, sons, narrativas são criadas a partir de universos individuais, por um lado, e coletivo por outro, à medida que atravessamos os “agenciamentos” (DELEUZE; GUATTARI, 1996) de outros e muitos são os nossos “intercessores” (Id., 1992).

Considerações finais: caminhos entre cinema, memória e formação

À guisa de conclusão, retomamos aqui alguns objetivos que esperamos terem sido alcançados ao longo da escritura deste artigo. É claro que deixamos um convite aos leitores para a tessitura dessas redes. Um possível visionamento do filme para quem ainda não conhece a obra, sem dúvida enriqueceria a leitura. No entanto, nosso objetivo foi dialogar através de *cineconversas* com o filme e com algumas situações que se apresentam nos cotidianos de uma pandemia, como distanciamento social, fechamento de escolas, universidades, entre outras situações de privação do ir e vir.

Muitos questionamentos acerca do tempo desse filme atravessaram esse retorno e essa busca, inicialmente simples, ao *O incrível exército de Brancaleone*, os principais foram, como já abordado, relativos à atualidade das questões do filme, os comportamentos das populações famigeradas e desesperadas por milagres e cura, a precariedade de um sistema político e econômico ainda vigente em muitos países, inclusive no nosso, o uso do termo “*Branca-*

leone” para caracterizar diferentes grupos e situações etc. Nessa busca por atualização de narrativas, imagens e sons, surgem receios de supostas idealizações, realidades, ficções, invenções, falsidades... No entanto,

Se Bergson chama a imagem virtual de ‘lembrança pura’, é para melhor distingui-la das imagens mentais, das imagens-lembrança, sonho ou devaneio, com as quais corremos o risco de confundi-la. Com efeito, estas são imagens virtuais, mas atualizadas ou em vias de atualização em consciências ou estados psicológicos. E elas se atualizam necessariamente com referência a um novo presente, a outro presente que não aquele que foi (DELEUZE, 2005, p. 100).

É nesse sentido que se dão as *cineconversas* nas pesquisas que desenvolvemos com *docentes-discentes* em cursos de formação de professores: tecemos com os *praticantes-pensantes* da pesquisa e extensão *conhecimentos-significações* com as imagens e sons que atualizamos a cada vez que *vemos-ouvimos-sentimos* um determinado filme. E foi assim também com as pesquisadoras que criaram este artigo. Desafiadas pelo isolamento em decorrência da conjuntura da pandemia, propusemo-nos a inventar outras maneiras de tecer *conhecimentos-significações*, através de filmes no grupo de pesquisa ao qual pertencemos. Quem sabe uma saída para permanecer em contato com o mundo, como sugere Deleuze (2005, p.87): “o cinema não apresenta apenas imagens, ele as cerca com um mundo”. Algumas táticas de resistência, resiliência, sobrevivência e criação – afinal, como viver sem as artes? – foram inventadas nos usos que fomos, lance por lance, *aprendendo-fazendo* nesse não tão novo modo de ser e estar *on-line* e virtual.

Optamos por assistir a títulos previamente acordados entre o grupo e, em especial, as autoras, seguindo para conversas, através de reuniões em plataformas de reuniões *on-line*.

Acreditamos que permanecer em contato através das telas e dos emaranhados cabos de fibra-ótica foi uma saída para permanecer coletivamente, como nos rizomas, em outras palavras, tecendo redes educativas. É como se tecêssemos uma enorme rede sem início, meio e fim. Laçamos, cruzamos, cerzimos, atravessamos fios um a um, a partir das vivências e experiências singulares, disparadas através de nossas memórias e conexões possíveis. Porque o cinema potencializa o pensamento e a tessitura das redes sem fim.

Referências

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. **Pesquisa no/ do cotidiano das escolas** – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 15-38.
- ALVES, Nilda; FERRAÇO, Carlos Eduardo. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p.41-64.
- ALVES, Nilda; ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas conversas acerca deles. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PEIXOTO, Leonardo Ferreira e SÜSSEKIND, Maria Luiza (orgs). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente:** questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CVR, 2019. p. 19-40.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores:** diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- BRANDÃO, Vera M. A. T. **Labirintos da memória:** quem sou eu? São Paulo: Paulus, 2008.
- DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano:** 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano:** 1. Artes de fazer – 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo (Cinema 2).** São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, Gilles. **A imagem-movimento (Cinema 1).** São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Os personagens conceituais. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p. 75-102.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs:** Capitalismo e Esquizofrenia. V.1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.
- GUERÓN, Rodrigo. **Da imagem ao clichê do clichê à imagem:** Deleuze, cinema e pensamento. Rio de Janeiro: FAPERJ, Nau editora, 2011.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Lisboa: Educa, 2002.
- MORAIS, Ednilson. **O incrível exército de Brancaleone – Uma sátira da cavalaria medieval europeia.** Disponível em: <http://mestresdahistoria.blogspot.com/2009/09/o-incrivelexercito-de-brancaleone-uma.html>. Acesso em: 20 Jul. 2020.
- O INCRÍVEL EXÉRCITO DE BRANCALEONE. Filme dirigido por: Mario Monicelli. Com: Vittorio Gassman, Catherine Spaak, Folco Lulli, Gian Maria Volonté. Itália, 1967, colorido, 124 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lCzH0LMRs98>. Acesso em 20 jul. 2020. (Filme).
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensados/praticados’ pelos ‘praticantes/pensantes’ dos cotidianos das escolas. In: Carlos Eduardo Ferraço e Janete Magalhães Carvalho (Org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades.** Petrópolis: DP et Alii, 2012. p. 47-70.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Orgs.). **Narrativas de formação e saberes biográficos.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- SOUZA, Eliseu Clementino; RIBEIRO, Neurilene Martins. As cartas e as histórias de vida: dilemas e aprendizagens da docência em língua portuguesa. In: OLI-

VEIRA, Inês Barbosa (Org.). **Narrativa:** outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 79-95.

WILDER, Laura Ingalls. **A casa na floresta.** Rio de Janeiro: Editora Record, 1963.

WILDER, Laura Ingalls. **Às margens da lagoa prateada.** Rio de Janeiro: Editora Record, 1963.

Recebido em: 28/07/2020

Revisado em: 12/12/2020

Aprovado em: 14/12/2020

Rebeca Silva Brandão é doutora e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), pedagoga pela UERJ, professora da rede de ensino do município do Rio de Janeiro, mediadora do Centro de Educação a distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) da UERJ. Membro do GRPesq “Currículos cotidianos: redes educativas, imagens e sons”. *E-mail:* rebecasbr@gmail.com

Rosa Helena Mendonça é doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atuou como professora na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e na Universidade Estácio de Sá. Coordenou a equipe pedagógica da TV Escola do Ministério da Educação (MEC). Integra o Grupo de Pesquisa Currículos cotidianos: redes educativas, imagens e sons do ProPEd da UERJ), como bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), em estágio pós-doutoral. *E-mail:* rhmen50@gmail.com

Rossana Papini é doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense (UFF), atuando no Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (Infes), junto ao Departamento de Ciências Humanas (PCH). Integra o GR-Pesq Currículos cotidianos: redes educativas, imagens e sons da ProPEd da UERJ. *E-mail:* rmpapini2009@hotmail.com

PLAYLISTS EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID19: NARRATIVAS DE EDUCADORES E EDUCADORAS MUSICAIS INTEGRANTES DE UM GRUPO DE ESTUDOS¹

■ MARIA CECILIA DE ARAUJO RODRIGUES TORRES

<https://orcid.org/0000-0003-0617-8304>

Centro Universitário Metodista/IPA

RESUMO

Este artigo apresenta e analisa narrativas de *playlists* de cinco educadores musicais e integrantes de um Grupo de Estudos em Educação Musical (GEEM), que teve como objetivo conhecer as seleções musicais dos colegas, assim como o significado dessas escolhas e do trabalho como professores de música em tempos da pandemia da COVID-19. Foram quatro tarefas para os participantes responderem por *e-mail* e a proposta foi ancorada nos campos da pesquisa (auto)biográfica e da educação musical, com narrativas de si e teve em seu embasamento autores como Passeggi (2008), Abreu (2017), Delory-Momberger (2012), entre outros. A primeira tarefa foi enviada em maio e o final da análise e escrita deste trabalho aconteceu no final de julho. As narrativas desvelaram *playlists* ecléticas, com estilos, épocas, sentimentos, sonoridades, assim como movimentos que esses educadores fizeram para criar e reinventar outros modos de fazer, ensinar e compartilhar músicas.

Palavras-chave: Pesquisa (auto)biográfica. *Playlist*. Educação musical.

ABSTRACT

PLAYLISTS IN PANDEMIC TIMES AT COVID19: NARRATIVES BY MUSIC EDUCATORS AND MEMBERS OF A STUDY GROUP

This article presents and analyzes playlists' narratives of five music educators and members of a Music Education Study Group, which aimed to learn about the musical selections of colleagues, as well as the meaning of these choices and the work as music teachers

¹ Agradeço e dedico este artigo aos colegas integrantes do Grupo de Estudos em Educação Musical (GEEM) do IPA, e, de modo especial aos Prof. Lu e Alfredo e às professoras Maria, Maria Rosa e Cyreste. Sem a vontade e a generosidade de vocês de contarem e compartilharem as escolhas musicais em tempos da COVID-19, não haveria este trabalho. Gratidão!

in times of music. pandemic sun covid19. There were four tasks for the participants to answer by email and the proposal was anchored in the fields of (auto) biographical research and music education, with self-narratives and based on authors such as Passeggi (2008), Abreu (2017), Delory- Momberger (2012), among others. The first task was sent in May and the end of the analysis and writing of this work happened in late July. The narratives unveiled eclectic playlists, with styles, times, feelings, sounds, as well as movements that these educators made to create and reinvent other ways of making, teaching, and sharing music.

Keywords: (Auto)biographical research. Playlist. Music education.

RESUMEN LISTAS DE REPRODUCCIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA EN COVID19: NARRATIVAS DE EDUCADORES MUSICALES Y MIEMBROS DE UN GRUPO DE ESTUDIO

Este artículo presenta y analiza las narraciones de las listas de reproducción de cinco educadores musicales y miembros de un Grupo de estudio de educación musical, cuyo objetivo era aprender sobre las selecciones musicales de colegas, así como el significado de estas opciones y el trabajo como maestros de música en tiempos de la música. pandemia sol covid19. Hubo cuatro tareas para que los participantes respondieran por correo electrónico y la propuesta se basó en los campos de la investigación (auto) biográfica y la educación musical, con auto-narraciones y basadas en autores como Passeggi (2008), Abreu (2017), Delory- Momberger (2012), entre otros. La primera tarea se envió en mayo y el final del análisis y redacción de este trabajo ocurrió a fines de julio. Las narraciones revelaron listas de reproducción eclécticas, con estilos, tiempos, sentimientos, sonidos, así como los movimientos que estos educadores hicieron para crear y reinventar otras formas de hacer, enseñar y compartir música.

Palabras clave: Investigaciónn(Auto)biográfica. Playlist. Educación musical.

Abertura

Considero importante neste preâmbulo das narrativas das *playlists* de colegas educadores musicais contextualizar de que lugar eu falo e faço estas narrativas. São quase 20 anos desde que comecei a conhecer e a adentrar o campo de trabalho da pesquisa (auto)biográfica com a educação musical e, desde então, tenho par-

ticipado de eventos, feito leituras e pesquisas nesta perspectiva, trabalhando com entrevistas narrativas e mesclando os campos da educação e da educação musical.

Nos limites deste trabalho, trago narrativas de um grupo de educadores musicais, músicos e artistas que são integrantes de um Grupo de

Estudos em Educação Musical (GEEM), ligado ao curso de licenciatura em Música do IPA, uma Instituição de ensino superior na cidade de Porto Alegre (RS). Durante o ano de 2019, iniciamos leituras de pesquisas de autores das narrativas (auto)biográficas e escrita de memoriais de formação como “Memoriais: Injunção Institucional e sedução Autobiográfica (PASSEGGI, 2008), “Memorial acadêmico de uma professora universitária: sentido e significado” (BOLSANELLO, 2017), “Reflexões de si: Experiências de escrita do memorial de formação” (PEREIRA, SILVA e MOTA, 2018); “Memorial e formação de professores: histórias da Região Sudeste do Estado de Goiás” (MACHADO e FILHO, 2016), dentre outros materiais, no sentido de conhecermos e discutirmos aspectos constitutivos dos memoriais descritivos como requisitos para a seleção em concursos para docentes universitários e ingresso em mestrados e doutorados.

Considero pertinente situar também alguns conceitos de *playlist* nos limites deste trabalho, que segundo Santos (2017), em artigo que realiza uma revisão bibliográfica desse conceito e no qual o autor ressalta que “o uso cotidiano assegura à *playlist* um espaço no senso comum das práticas de audição”, complementando que

O objetivo deste trabalho é problematizar o conceito de *playlist*, justamente tentando evidenciar que elementos, para além da operação do software e da ação de apertar o play, estão associados à essa concepção. Busca-se, portanto, responder quais as definições de *playlist*, quando se referem à audição musical. (SANTOS, 2017, p. 1)

Santos (2017, p.2) prossegue em sua pesquisa com a revisão bibliográfica e argumenta que “como parte de um estudo contínuo sobre a *playlist* na contemporaneidade, pensa-se na articulação entre concepções sobre sua produção, as narrativas que a envolvem e as formas de consumo [...]”.

Ainda no sentido de trazer concepções de *playlists* relacionadas a este trabalho, destaco o excerto de Gallego Pérez (2015) ao evidenciar que

Se, na era analógica, a compilação de músicas em fitas k7 era o formato para compartilhar gosto e introduzir suas bandas favoritas para amigos e familiares, as *playlists* digitais são associadas aos serviços de streaming que facilitam esse trabalho. Esse formato de programação, relacionado ao esforço do usuário em escolher uma variedade de músicas, permite aos indivíduos seguir em tempo real as músicas ouvidas por amigos quando ouvidas. (GALLEGO PÉREZ, 2015, p. 203)

Ressalto ainda que de maneira especial essas questões foram desveladas para os colegas educadores musicais que participam desta pesquisa e que estão usando as *playlists* digitais para seus trabalhos como professores e artistas em diversos segmentos, assim como para muitos outros momentos de suas vidas durante essa pandemia da COVID-19.

Um passo seguinte do trabalho no GEEM foi a proposta de escrita e socialização dos memoriais por parte dos colegas, com comentários e sugestões por parte dos integrantes e leitura de tópicos desse material nas reuniões do grupo. No meio deste processo de escrita dos memoriais, que levou alguns meses, propus um exercício de rememorar e narrar as *playlists* da época da juventude, com comentários sobre suas escolhas e momentos significativos de suas vidas amalgamados às escolhas musicais. Foi um trabalho de juntar pedacinhos, de ouvir o outro. Nessa perspectiva, trago um excerto de Louro (2016), no qual a autora pontua que:

Muitas pessoas têm memórias sobre músicas que foram significativas em suas vidas; algumas narram tais memórias e poucas, dentre estas, fazem de tais lembranças um processo de reflexão na construção das pesquisas que desejam realizar. (LOURO, 2016, p. 8)

Procurei trabalhar com a questão das memórias musicais e do contar-se a partir do mote dos memoriais e dos possíveis temas de pesquisas entrelaçados às nossas experiências e vidas conectadas às ideias de autores como Louro (2016), Torres (2019), Abreu (2019), Maffioletti (2016), Almeida (2020), dentre outros educadores musicais que pesquisam nesta perspectiva.

Finalizo esta abertura em que busquei contextualizar o tema deste artigo e os motivos que me levaram a escolher as (auto)biografias e organizar as entrevistas narrativas por *e-mail* para escrever este texto, convidando os colegas educadores musicais a participarem e, dessa forma, a trazerem aspectos das suas escolhas musicais imbricadas com suas vidas. Trago esse excerto de Abrahão (2004, p. 202), no qual a autora pontua que “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”.

Como começamos: tarefas e escolhas metodológicas²

Ouvir histórias dos outros – muito mais do que a sua própria – é uma surpresa, uma revelação, causa ressonâncias e tomadas de consciência, é reveladora de mundos. É por essa razão que a autobiografia em grupo propicia um valor agregado e nutre o desejo de cuidar de si, de sua própria voz, dos fantasmas do passado. (FORMENTI, 2018, p. 216)

Inspirada nas palavras de Formenti (2016) e animada em realizar essa pesquisa com os integrantes do grupo de estudos, enviei pelo WhatsApp do GEEM uma mensagem que era o convite para participarem da pesquisa e que

eu enviaria as tarefas por *e-mail*. Assim que chegou o retorno dos colegas, solicitei que cada um escrevesse uma breve (auto)biografia, descrevendo aspectos da sua formação musical que gostaria de compartilhar conosco, assim como quais eram as atividades musicais que cada um estava realizando, seja como aluno, professor, regente, instrumentista, educador social, professor de instrumento, compositor, arranjador, cantor, dentre tantas outras atividades musicais, quando teve início essa pandemia com a COVID-19. Pedi que escolhessem uma música para acompanhar a leitura das (auto)biografias como uma trilha sonora e que havia pensado em um tempo entre março e final de junho de 2020 e que enviaria as tarefas uma vez por semana, sempre por *e-mail*, sem um prazo fixo para retorno das narrativas.

Cabe contextualizar que esta pesquisa foi realizada com o envio de quatro tarefas, enviadas uma vez por semana para os participantes, com as perguntas e sem uma data marcada para o retorno, na busca de deixar livre o formato e tamanho das narrativas por parte de cada colega. As tarefas foram remetidas entre os dias 22 de maio de 2020 e 15 de junho de 2020 e, nos limites desse artigo, nomeio de tarefas pois cada uma delas tinha mais de uma atividade/narrativa escrita como retorno e tinham ligação de umas com as outras. Ao longo do texto, vou apresentando cada uma delas, não com o texto na íntegra que enviei para os participantes, mas com uma síntese do que foi pedido. As tarefas eram sempre enviadas para os *e-mails* de todos, em um pequeno grupo e eu dava retorno semanal, agradecendo o envio das narrativas e falando da nova tarefa. As primeiras narrativas chegaram para mim no dia 24 de maio e as últimas foram enviadas para o meu *e-mail* no dia 8 de julho, o que deu tempo de ler, analisar e iniciar a escrita deste artigo, em um movimento polifônico. A escolha pela abordagem (auto)biográfica está

² As tarefas foram enviadas por *e-mail* semanalmente, e, eventualmente se algum colega tivesse dúvidas quanto ao enunciado da tarefa, enviava uma mensagem por WhatsApp e eu respondia também por WhatsApp.

relacionada ao campo que venho adentrando e conhecendo desde a minha tese em 2003 e, também havia o desafio de receber um material denso e o mesmo tempo conciso, com as narrativas de si escritas, que com certeza merece muitos outros mergulhos em análises, busca por fundamentação, diálogo com autores do campo e desdobramentos em forma de artigos científicos.

Para embasar a escolha dessa atividade e a seleção das *playlists*, trago as reflexões de Macena e Paiva em artigo sobre o método e no qual as autoras enfatizam:

O método biográfico ou das histórias de vida, também conhecido como (auto)biográfico ou das narrativas de histórias de vida, consiste em cada pessoa buscar uma reflexão sobre o seu próprio processo de formação, e a partir disso, compreender as etapas e identificar os momentos que foram formadores no decorrer de sua vida através da narrativa do vivido. (MACENA e PAIVA, 2020, p. 818)

As tarefas começaram a chegar por *e-mail* e organizei um material que chamei de “Caderno de entrevistas” no qual fui salvando as narrativas de cada um dos integrantes e as tarefas que enviava, no sentido de ter um material mais organizado. Dos oitos integrantes que responderam que tinham interesse na pesquisa, três não puderam participar em função de outras questões e o grupo ficou composto por cinco colegas que responderam às quatro tarefas dessa entrevista narrativa por *e-mail*. Ao final das tarefas, pedi que cada um escolhesse um nome para ser identificado no texto e o grupo ficou constituído por Alfredo, Cyreste, Maria, Maria Rosa e professor Lu.

Nesse sentido, trago as reflexões de Souza e Oliveira (2016) a respeito da escolha de nomes para a pesquisa (auto)biográfica e os autores ressaltam que

A confidencialidade dos nomes civis ou apelidos, como são chamados pelos familiares e ou-

tros pares da comunidade dos colaboradores da pesquisa nos levou a pensar nas estratégias para equacionar a questão. Não poderíamos simplesmente colocar qualquer nome, era preciso pensar num batismo, numa outra identidade, para fazermos uma tessitura em que este universo fictício tivesse aproximações com a pesquisa. (SOUZA e OLIVEIRA, 2016, p. 199)

Em relação à escolha de nomes e de manter o anonimato dos participantes, Maffioletti e Abrahão (2016, p. 51) também enfatizam que “a fim de preservar a identidade dos participantes, substituímos os nomes originais por nomes fictícios, com algum significado sonoro que nos aproximasse do nome original”. A seguir, passo a apresentar partes das narrativas dos colegas participantes.

Histórias e biografias musicais

Ao falar em biografias musicais e apresentar os educadores musicais participantes desta pesquisa, considero pertinente trazer as reflexões de Delory-Momberger (2012), a respeito dos processos de gênese dos indivíduos:

O objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. E, conjuntamente, como os indivíduos – pelas linguagens culturais e sociais que atualizam nas operações de biografização – contribuem para dar existência, para reproduzir e produzir a realidade social (“linguagens” tem aqui um sentido muito amplo: códigos, repertórios, figuras de discurso; esquemas, scripts de ação etc. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524)

A partir da primeira tarefa enviada, o retorno veio com fragmentos de narrativas das memórias da infância com as primeiras lembranças da musicalização, mesclados as diversas aprendizagens musicais e amalgamadas ao trabalho como educadores musicais, aos diferentes espaços de formação, aos movimentos da

vida, aos fazeres como músicos instrumentistas, cantores e artistas, dentre outros entrelaçamentos com outras áreas do conhecimento.

Estudei música desde pequena, na cidade onde nasci, no interior do estado. E foi lá que a musicalização infantil começou em mim. Aprendi a cirandar pelo piano, flauta doce, violão, a cantar e bailar. O tempo passou. Já em Porto Alegre, participei de um grupo vocal misto durante 10 anos, em diversos espetáculos. Ali eu descobri que poderia estar no palco fazendo música. O trabalho de palco iniciou uma transformação na minha interpretação. Trabalho esse em construção permanente, que segue acontecendo até os dias de hoje. Foi também quando participava deste grupo que eu identifiquei meu desejo em ter um grupo menor, onde eu pudesse tomar mais decisões musicais e desenvolver meus próprios projetos. Foi aí que nasceu o grupo vocal feminino em que participei durante 12 anos. Fiz as faculdades de Nutrição, Educação Musical e Musicoterapia, e Mestrado na área da Saúde. Administro o meu espaço privado de Música, onde eu também desenvolvo meus projetos culturais. (Cyreste, t.1)

Cyreste diz que “é o nome que eu escolho - é o nome da localidade onde passei 11 meses quando eu tinha 17-18 anos. Foi um período lindo na minha vida, em que conheci pessoas fantásticas que guardo muito afetuosamente comigo” e prossegue em suas lembranças, complementando que “nada gratuito, neste momento da pandemia eu fiz questão de buscar o contato para ter notícias daquelas e daqueles que foram muito significativas e significativos lá atrás e que estão tão longe fisicamente...”

Já Maria comenta sobre a sua escolha e pondera que “se o nome for fictício, gostaria de ser chamada de Maria, porque esse nome representa, de certa forma, as mulheres e suas lutas por respeito e igualdade em nossa sociedade”. A seguir, apresento aspectos da formação musical de Maria.

A música está presente em minha vida desde muito cedo. Meu pai tocava acordeom, piano e

violão e adorava escutar música. Comprava muitos LPs na época e toda família sentava na sala para escutar as novidades musicais que ele adquiria. Era uma audição comentada, explicava, do ‘jeito dele’, as passagens que mais gostava. Aos oito anos ingressei no Belas Artes de Erechim/RS para estudar balé e piano. Na escola regular, estudei flauta doce e adorava cantar e tocar violão com as colegas na hora do intervalo. Aprendíamos os acordes no violão umas com as outras e através das ‘revistinhas de música cifrada’ que chegava nas bancas da cidade semanalmente. O tempo passou e eu escolhi a música como profissão, em especial, a docência em música. Me graduei em 1992 recebendo a titulação de licenciado em Educação Artística-Habilitação em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Em 2002, finalizei Mestrado em Educação Musical pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atuei como educadora musical em diferentes espaços como escolas regulares, escolas específicas de música, projetos de ação social, cursos de extensão universitários, dentre outros. (Maria t.1)

Maria Rosa argumenta sobre sua escolha e ressalta que “Maria, pois se dependesse só da minha mãe este seria meu primeiro nome acompanhado de Izabel (Maria Izabel). Maria, além de bíblico foi um nome popular durante muito tempo e agora voltou à ativa” e segue o comentário destacando que “Maria parece que combina com tudo e Rosa por Rosa Parks, ativista negra que se recusou a se levantar do banco de um ônibus em Montgomery no Alabama. Essa mulher foi minha irmã de fé, de cor e de luta”. Em sua biografia ela conta que:

Nasci e cresci em Porto Alegre/RS, moro na periferia da zona sul, faço parte de uma família grande e diversificada. De 1º a 4º série, estudei em escola privada e depois ensino público. Sou técnica em enfermagem com capacitação em socorro veicular e socorro veicular avançado. Musicalmente me desenvolvi com as músicas da igreja evangélica, as músicas tocadas e cantadas em casa em festas ou reuniões e a música alta que ouvia da rua através de vizinhos.

Aprendi a tocar violão aos dezesseis anos e na igreja comecei a tocar com amigos que como eu estavam aprendendo. Em poucos anos, ensinava quem não sabia tocar e um grupo de mulheres de outra igreja evangélica a cantar. No final de 2014, pedi demissão da farmácia onde trabalhava para me dedicar a aprender e estudar música. Ingressei no curso de música na Universidade Metodista/IPA em 2015 e, em 2018, concluí o curso. Neste período de ensino, fiz parte por dois anos do coro universitário IPA e demais cursos e palestras oferecidos. (Maria Rosa, t.1)

Já o professor Lu se apresenta e conta que “Agora, virei o profe Lu, ou “professor de música” para os alunos que eventualmente esquecem meu nome” e, assim sendo, será identificado nesse texto como Profe. Lu.

Comecei meus estudos musicais na década de oitenta, no Liceu Palestrina, onde cursei quatro dos cinco anos do curso de violão erudito. Após esse período, continuei meu aprendizado de forma autodidata agregando a prática da guitarra elétrica, instrumento que me alavancou no meio artístico por meio de bandas autorais, covers e aulas particulares, atividades que mantenho até o presente, mas com menos atuações devido aos rumos que minha formação me proporcionou. Após minha graduação em Licenciatura em Música pelo IPA (2017), [...] ingressei no mercado de trabalho em uma escola particular como professor de música, função que desempenho até o momento. Ainda em 2017, comecei minha pós-graduação (lato sensu) em Educação Musical com Destaque para Música Popular pela Unis de Minas Gerais e o curso Técnico em Instrumento Musical – Violão no IFRS, onde atuei como bolsista na Orquestra Infantil do Projeto Prelúdio e no Grupo de Violões do Projeto Prelúdio. (Profe. Lú, t.1)

Alfredo expõe o motivo da escolha desse nome “pois neste momento tenho escutado o cantor e compositor Alfredo Zitarrosa”. A seguir, trago alguns excertos das narrativas dele como parte de sua apresentação no texto.

Tenho 33 anos, e me defino profissionalmente, em síntese, como músico. Mas, como todo é cor-

riqueiro na música, minha trajetória é permeada de idas e vidas e caminhos aparentemente não lineares. Minha memória mais remota de envolvimento intenso com a música é já na adolescência, por volta dos 12 anos de idade. [...] Aos 19 anos, decidi, finalmente, que iria cursar música. Só que esbarrei em outro problema: não sabia ler quase nada de partitura, e não tinha a ideia do que era solfejo. [...] Passei um ano estudando violão, neste período tive meu desenvolvimento inicial na técnica violonística, pois até então só havia tocado guitarra. Ao final deste ano, vendo que não tinha a menor chance de ingressar na Universidade, desisti. Fiz vestibular para Ciências Sociais e passei [...] graduado como sociólogo, comecei a trabalhar na área, e tive bons êxitos e alguns destaques profissionais. Tinha uma carreira interessante para seguir, mas deixar a música para segundo plano passou a me incomodar mais e mais [...]. Em 2013, com 27 anos, eu decido largar a carreira de sociólogo e começar do início na música. A notícia foi impactante para a família, pois eu já tinha um bom salário. Durante o ano de 2013, trabalhei como freelance com pesquisa de mercado, para ter alguma remuneração, e finalmente ingressei em um curso superior de música, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Pouco a pouco, fui diminuindo as atividades de pesquisador e aumentando as de professor de música. (Alfredo, t.1)

Certamente fiz recortes das narrativas dos colegas e busquei trazer excertos que contextualizassem fragmentos dos múltiplos espaços e áreas de formação/atuação desses educadores musicais, assumindo aqui o papel de narradora das narrativas. Para Maffioletti e Abrahão (2016, p.43), “A pesquisa narrativa em educação musical está em andamento no cenário brasileiro, tanto na área da Educação quanto na área da Música, com produção científica que envolve (auto)biografias, memórias, histórias de vida e práticas de formação”. Encerro essa parte das apresentações com as escolhas de uma música que embalou as escritas dessas narrativas iniciais.

Cyreste traz a música “Gymnopédie nº 1”, Erik Satie e pontua que “pensei nela, li ouvindo,

pensei que talvez fosse um pouco melancólica para a ‘história’, mas preferi usar a sinceridade da primeira sensação”. Para Maria, a selecionada foi “Todas as vidas do mundo” de Pc Silva e argumenta que gosta “muito da interpretação da Ceumar” e escolheu essa música “porque conheci o CD Espiral da Ceumar justamente nesse período de quarentena”. Maria Rosa apresenta a música “Tema dos guerreiros-Apocalipse16/Pregador LUO”, com o link no YouTube. Para essa tarefa, o Profe. Lu enfatiza que “a trilha para leitura é a música ‘Changing Opinion’ do Philip Glass, com participação de Paul Simon” e Alfredo traz a música “Adagio en mi pais” de Alfredo Zitarrosa e justifica que tem “ouvido muito artistas conectados à cultura popular, de inspiração libertária, que reivindicam a emancipação do trabalhador. A sugestão da música tem muito a ver com esse momento”.

Um dos pontos a destacar nas músicas é o ecletismo que permeou essas escolhas, com estilos, intérpretes e compositores musicais diversos, soando e reverberando nas *playlists* e nas narrativas dos colegas.

Pandemia, educação musical e trabalho

Ao perguntar para eles, educadores musicais e músicos, sobre a pandemia mundial e as implicações relacionadas aos modos de dar aula e, especificamente de fazer música, foram muitas as reflexões, reinvenções de modos de ser e fazer, como nas narrativas que seguem:

Nesse momento em que vivemos uma pandemia mundial e tivemos que paralisar nossas atividades profissionais, atuo como docente em um Curso de Licenciatura em Música; como coordenadora pedagógica de um projeto de ação social; integro um espetáculo de música para crianças; como professora de oficinas de formação dos Concertos Didáticos de uma orquestra de câmara; e como professora particular de piano e teoria e percepção. (Maria, t.1)

Agora, estourou a pandemia. Neste período, estou mantendo as atividades rotineiras, só que em isolamento. Acabei vindo para a residência da praia da família da minha esposa, em uma cidade praticamente deserta. Aqui, faço as tarefas da coordenação do curso e as aulas on-line. No pouco que sobra, sigo tocando meus projetos paralelos com música e educação musical. Destaco os trabalhos relacionados ao ensino online de música, que comecei há mais ou menos dois anos e que me interessam cada vez mais. Agora, com a emergência do mundo online, vejo que cada vez mais tenho nisso uma oportunidade de trabalho e renda. Também venho aprofundamento meus estudos pela música ‘regional’ (incluindo Uruguai e Argentina), que envolve, por exemplo, o gênero musical da milonga. (Alfredo, t.1)

Já para Maria, Alfredo e Cyreste que atuam também no ensino superior, o isolamento social mudou os tempos e espaços das aulas como aparece nas falas deles, ampliando os desafios com tarefas *on-line*, com o uso de plataformas digitais e das redes sociais, com criação e descobertas de trabalhar e dar aulas de músicas *on-line*, usando equipamentos desconhecidos, fazendo gravações, criando projetos e parcerias.

O início do isolamento social levou ao fechamento das atividades presenciais do meu espaço privado de Música [...] Entretanto, segui dando aulas on-line em uma Instituição de Ensino Superior (na Musicoterapia e Licenciatura), contratada justo no final de fevereiro. Grande desafio. Aumentou muito o meu uso das redes para me comunicar. Eu nunca havia trabalhado on-line [...]As atividades do trabalho de música para crianças seguem, semanalmente, com propostas musicais on-line na rede, Instagram, Face e site. E também foi neste momento que, depois de 10 anos de trabalho interrompido, nós do grupo vocal feminino, voltamos a cantar juntas. Já gravamos nosso primeiro vídeo. Iniciamos de uma forma discreta, com uma vinheta do primeiro espetáculo e que está também no primeiro CD do grupo. (Cyreste, t.1)

Nesses trechos das narrativas dos edu-

cadores musicais, emergem várias questões preciosas a respeito das práticas e fazeres musicais desses colegas em tempos de pandemia, com criatividade, novos modos e descobertas. São temas para compor os tópicos de discussão da nossa agenda como educadores musicais na contemporaneidade, envolvendo isolamento social, aulas *on-line*, pesquisa, tecnologias, escuta sensível, competências, criatividade, desafios, repertórios ecléticos, concepções de aulas de música e muito mais. Para alguns deles, como Maria Rosa e Profa. Lu, tinham planos de trabalhar como educadores musicais em escolas de educação básica, como destacam em suas falas e tiveram de fazer adaptações e criações.

Antes da pandemia, havia sido aprovada para lecionar música pelo estado do RS. [...] Após a orientação de isolamento, cancelei os ensaios, a igreja que faço parte fechou e em casa optei por estudar meu instrumento principal (violão) e aplicar algumas técnicas. Com o grande número de lives musicais diárias, fiquei com saudade do que não ouvia há muito tempo, então lembrei das músicas cantadas na infância. Em casa, eu e minha família começamos a cantar essas músicas e cada um foi lembrando de outras, inclusive músicas que eu nunca havia ouvido. Aprendi a tocar, outras toquei com a referência de quem estava cantando (vó, tia, mãe) e as músicas que conhecia desejei reorganizá-las. Atividade que compartilho com meu primo que mora em outro estado. (Maria Rosa, t.1)

No início do corrente ano, fui contratado por mais uma escola particular, e eis que desafio de trabalhar em duas instituições de ensino demonstrou-se particularmente instigante, pois desde o dia 18 de março, devido a pandemia da Covid-19, aplico atividades de forma remota por duas plataformas de ensino distintas, onde toda minha formação artística, cultural e acadêmica é colocada a prova visto que em todas as vinte e quatro turmas, utilizo a flauta doce como ferramenta auxiliar da educação musical, e todos os grupos ficaram com os instrumentos retidos nas escolas. Vídeos, atividades rítmicas e pesquisas demonstraram serem meios pontuais para que

a aprendizagem continuasse de forma eficaz [...]
(Profa. Lu, t.1)

Em sintonia com as reflexões que os colegas trouxeram a partir das configurações de tempos e espaços modificados, restritos e até impostos pela pandemia da COVID-19, me reconheço em muitas das falas e experiências deles. Dessa forma, compartilho as palavras de Maffioletti e Abrahão (2016), ao exporem que:

Como dimensão própria do método autobiográfico, a reflexão sobre a experiência é um desafio epistemológico que desloca o papel do professor pesquisador para dentro de si mesmo, de onde pode perceber o outro reconhecendo-se nele e identificando-se com suas trajetórias de vida. (MAFFIOLETTI e ABRAHÃO, 2016, p. 46)

Concluo esse tópico destacando o quanto cada colega participante dessa pesquisa se contou através das suas *playlists*, em um entrelaçamento com suas experiências como educadores e educadoras musicais e as narrativas dos seus colegas, seja pelas lembranças das práticas musicais, das histórias de formação ou das melodias escolhidas.

Qual é a sua *playlist* em tempos da COVID-19?

Organizei a 2ª tarefa a partir de um trecho do próprio edital da chamada da *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB) – Dossiê Narrativas, pandemia e adoecimento social*, 2020, para que pensassem sobre as suas escolhas e trilhas sonoras musicais nestes meses de isolamento social, tendo como mote este trecho:

A experiência de viver a pandemia do Covid19 pode-se tornar, então, um locus de reflexão, de criação e de expansão de novas maneiras de habitar o mundo e de habitar a si mesmo. As narrativas, enquanto meios, locais e suportes de produção de si e de configuração subjetiva ganham ainda mais relevo e atualizam sua im-

portância no contexto atual. (RBPAB, v. 5, n. 16 – Edição Especial – 2020)

Pedi que organizassem uma *playlist* com oito a dez músicas que eles têm escutado, tocado, cantado e trabalhado com ela em alguma aula ou atividade, que esse número poderia aumentar ou diminuir e que identificassem as músicas pelo título e seu/sua compositor(a), assim como que destacassem ao lado de cada uma delas qual é a atividade que está mais vinculada a essa música: escutar, cantar, cantar e tocar, dançar, faz parte do um repertório de *show*, preparar para alguma aula, para ajudar a dormir, para gravar com outros cole-

gas em eventos virtuais, para trabalhar improvisação, para brincar, dentre outras atividades.

Antes de apresentar as *playlists* dos colegas em tabelas, com os títulos e os compositores, trago excertos da letra de uma das músicas da minha “trilha sonora” que me acompanhou ao iniciar a escrita desse artigo: “Canções e momentos”.

Há canções e há momentos, Eu não sei como explicar
 Em que a voz é um instrumento, Que eu não posso controlar
 Ela vai ao infinito, Ela amarra todos nós
 E é um só sentimento, Na platéia e na voz! (Milton Nascimento e Fernando Brant).

Quadro 1 – *Playlist de Maria*

1. “Vai um chimarrão, Tchê?”	Hermeto Pascoal (gravar com outros colegas em eventos virtuais);
2. “Pai Quati”	Música: Angelo Primon, Marta Schmitt e Nise Franklin/ Letra: Caio Riter (gravar com outros colegas em eventos virtuais);
3. “Looking For a Place”	Tiê Coelho Todão (gravar com outros colegas em eventos virtuais);
4. “Todas as vidas do mundo”	Pc Silva (escutar e cantar com a família na hora da janta);
5. “Another Brick in the Wall”	Pink Floyd (escutando e falando sobre música com os filhos);
6. “Prayer In Passing”	Anoushka Shankar (escutando, conhecendo, estudando e falando sobre música com meu marido);
7. “Don Tomate”	Las Ñes (escutar e estudar a elaboração dos arranjos);
8. “Las Morillas de Jaén”	Amina Alaqui (escutando, conhecendo, estudando e falando sobre música com meu marido);
9. “Dance of the Invisible Dervishes”	Dhafer Youssef (escutando, conhecendo, estudando e falando sobre música com meu marido).

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações de Maria.

Ela explana ao final: “As músicas que conheci nesse período de isolamento são as in-

dicadas nos números 1, 3, 4, 6 e 8 de minha *playlist*”.

Quadro 2 – Playlist de Maria Rosa

Descoberta solitária 1. “Lá” 2. “Você não vai parar” 3. “Portão azul” 4. “In Memoriam” 5. “Cuide / Paulo”	(vasculhando o Spotify) Paulo César Baruk (ouvir, cantar e tocar); Samuel Messias (ouvir, cantar e tocar); Lorena Chaves (ouvir, cantar e tocar); Gabriel Guedes (ouvir, cantar e tocar); Paulo César Baruk (ouvir, cantar e tocar).
Grupo no WhatsApp de amigos que são ou em algum momento foram músicos 6. “Still In Love” 7. “Umbrella”	(O grupo não tem outra função, colocamos uma música ou várias, sem explicações, só ouça); Acoustic/ Thirdstory, Eryn Allen Kane; Scott Bradlee’s Postmodern (ouvir).
Supermercado 8. “Indiferença” 9. “Serenata” 10. “Moça chique”	(ouvir, tocar com os dedos no carrinho enquanto faço as compras); Acústico/ Sorriso Maroto; Acústico/ Sorriso Maroto; Luan Santana.
YouTube 11. “Amigo estou aqui” 12. “Naquela mesa” 13. “A benção” 14. “Inumeráveis”	(normalmente assisto vídeos antes de dormir ou perco o sono assistindo); (Toy Story)/Stefano Mota (ouvir, tocar e estudar); Stefano Mota (ouvir, tocar e estudar); André Aquino e Ana Paula Valadão (ouvir e tocar); Chico César canta Bráulio Bessa (ouvir).

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações de Maria Rosa.

Maria Rosa encerra a sua seleção de músicas organizadas a partir de diferentes espaços de escuta e pesquisa, frisando que *“Todas as músicas apresentadas eu comecei a ouvir no*

início da quarentena até o presente momento. As músicas ‘In memoriam’ ‘Umbrella’ ‘Amigo estou aqui’ e ‘Naquela mesa’ eu já conhecia, porém não nas versões apresentadas”.

Quadro 3 – Playlist da Cyreste

1. “Cromática”	Poin, Pequena Orquestra Interativa (para as aulas com os alunos na graduação/técnico em Educação Musical da XXX, para dançar, pensar música*);
2. “Nossa história”	Composição minha usada para as contações de história que estou fazendo <i>on-line</i> – novo projeto. Pela primeira vez eu tenho coragem de apresentar e usar;
3. “Maria Vai Com as Outras”	Toquinho e Vinícius de Moraes (cantar, lembrar, estamos retomando no grupo [...]. E temos mantido contato. Essa é a música que escolhemos para o próximo vídeo, retomar o canto em grupo e voltar a ouvir/cantar as harmonias que me trazem sensações corporais incrivelmente prazerosas;
4. “Comptine d'un autre été, l'après midi”	Yann Tiersen (fruir, essa música é a principal da trilha sonora do filme Amélie Poulain. Sinto-me representada neste filme, trilha, fotografia, roteiro, interpretação das e dos atores...);

* Pensar música significa, para mim, pensar na estrutura da composição, na instrumentação, na interpretação e nas sensações que esta música me gera.

5. "Ain't no Sunshine"	Bill Withers (cozinhar, beber vinho, ouvir);
6. "Criola não tem sapato"	Vozes Bugras (para dar aulas, descobri este grupo e suas interpretações e composições através de uma pesquisa para um trabalho que propus para as e os alunos, pensar música);
7. "Reverdecer"	María Dolores Aguirre, por Perotá Chingó (fruir, dividir escuta com minha filha, pensar música);
8. "Leve o que quiser/Mulher da lua"	Pietá/feat. Chico César (tomar banho, fruir, cozinhar, tanto esta quanto a música anterior foi a minha filha que me mostrou a primeira vez. É uma troca linda. Descobri um tanto do crescimento dela a partir dessas escutas que ela me traz);
9. "Infinito Particular"	Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown, Marisa Monte (fruir, cozinhar, lembrar da infância da minha filha);
10. "Olha bem"	Carmen Corrêa (fruir, cantar, trabalhar repertório, dividir o fazer musical com as minhas duas grandes parcerias de música).

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações de Cyreste.

Cyreste comenta que as músicas *"Nossa história' eu conheci e fiz ser conhecida agora no momento da pandemia. 'Creola não tem sapato' também conheci agora"*.

Quadro 4 – Playlist do Profe. Lu

1. "Life on Mars"	David Bowie (Nesse período, março, postei um vídeo para as turmas de primeiros e segundos anos das duas escolas particulares em que atuo. Essa música, criei baseado na observação de que as crianças entre seis e oito anos encontram dificuldade no solfejo das notas no modo descendente);
2. "Indians"	Banda Anthrax (Em abril, ouve um paradoxo entre o que estava ouvindo e o que produzi; Época de Páscoa, música de Páscoa. Compus uma pequena homenagem para os terceiros, quartos e quintos anos;
3. "Satan is Real"	Banda alemã Kreator (Em maio, ouvi mais Heavy Metal, gênero musical que percebi que ativa minha criatividade);
4. "Canção Dó a Dó"	(Deu origem à essa canção);
5. "Vivid Unknow"	Philip Glass (No final de maio, retornei a uma antiga paixão musical. Descobri essa pérola no Spotify (meu streaming favorito);
6. "A música da Cabeça"	(A música do período, uma brincadeira para a educação infantil).

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações de Profe. Lu.

O Profe. Lu reflete que *"Nas últimas semanas, fiquei quase que totalmente refém das avaliações, então não tive muito tempo para ouvir, mais engatilhei várias composições que pretendo usar em breve"*.

Quadro 5 – Playlist do Alfredo

1. “Adagio en mi pais”	Alfredo Zitarrosa (Canção que conheci na pandemia, em virtude dos meus estudos pela milonga, acabei conhecendo este artista, compositor de muitas milongas, e por consequência outras canções também de sua autoria, como é o caso desta relacionada);
2. “Ramilonga”	Vitor Ramil (Música que conheço há bastante tempo e é uma das minhas preferidas de tocar no violão. No contexto da pandemia, estou produzindo videoaulas sobre milonga. Muitas pessoas já me pediram para fazer um tutorial sobre essa música. No momento estou me dedicando à produção deste material);
3. “Joy”	John McLaughlin & Shakti (Tenho um grupo de WhatsApp com dois amigos de longa data. Nós três conversamos muito sobre música. Durante a pandemia, criamos uma sistemática: 1x por semana, em forma de rodízio, um de nós indica um álbum de um artista. Os outros devem ouvir e comentar. Essa música foi indicada por mim, eu já conhecia antes, mas se inseriu especialmente desta forma neste momento da pandemia);
4. “Paisagem da Janela”	Milton Nascimento (Música que meu filho gosta de ouvir. Temos ouvido bastante);
5. “Dona Aranha”	Canto popular (Música que meu filho gosta de ouvir e cantar, temos cantado bastante na pandemia);
6. “No Excuses”	Alice in Chains (Música que ouvi hoje, da minha banda favorita de sempre, o Alice in Chains, que não deixei de ouvir neste momento);
7. “Who ever said”	Pearl Jam (Outra banda de rock que ouço há muito tempo. Essa música pertence ao disco mais recente, que comecei a ouvir na pandemia);
8. “Performance ao vivo”	Raphael Rabello e Nelson Gonçalves (Descoberta que fiz na pandemia, pesquisando sobre o violonista de 7 cordas, Raphael Rabello. Neste show, ele se une ao cantor Nelson Gonçalves, em uma performance memorável);
9. “Feel”	Robbie Williams (Para relaxar, eu gosto de ouvir músicas com baixo bem marcado. As músicas “pop” têm essa característica. Como exemplo, cito essa do cantor Robbie Williams, que conheço há bastante tempo).

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações de Alfredo.

Alfredo narra ao final que *“esta playlist sintetiza o que tenho ouvido na pandemia. Mas também o que sempre ouvi. Minhas playlists variam de acordo com os momentos e o estado de espírito. O rock está sempre presente, e de alguns anos para cá também a milonga”*.

Ao analisar as seleções de músicas dos colegas, todos educadores musicais e residentes na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul,

observo a riqueza e diversidade dos títulos e escolhas, em um universo de mais de 45 músicas, sem nenhuma repetida e desvelando, dessa maneira, aspectos de suas identidades musicais com as narrativas. Ora era uma música infantil, ora uma milonga, música autoral, rock de várias bandas, música popular brasileira, música evangélica, entre sons de guitarras, violões 7 cordas, timbres portenhos, vozes in-

dividuais e em coros, instrumentos de percussão, sons da natureza, fragmentos de temas do folclore brasileiro e de músicas gauchescas, dentre outras.

Trago as reflexões que o grupo faz em relação ao momento da pandemia e suas escolhas musicais. Maria ressalta que *“Em especial, nesse período de isolamento, a música tomou espaços de tempo maiores na nossa casa em função de sermos profissionais dessa área, assim escutamos música para nos divertir, mas também para produção de trabalho”*. Já para Cyreste, ela tem *“pensado muito a vida pelas ‘playlists’ que nos contam, que escolhemos que nos contem, as diferentes playlists que construímos no decorrer da vida”* e finaliza suas reflexões pontuando que *“A música é uma facilitadora para eu entender momento mais delicados da vida, mais complexos, mais felizes, mais tristes. Enfim. Essas ‘playlists’ me reorganizam”*.

Nos comentários de Maria Rosa, ela ressalta que *“foi uma atividade complexa criar a playlist pelo fato de ouvir várias músicas e ter que decidir entre tudo que ouço, por isso a decisão de colocar somente o que comecei a ouvir desde a quarentena”* e nas reflexões de Maria ela aponta que *“Ao organizar essa playlist constatei que as relações afetivas e sociais estabelecidas na minha família são sempre permeadas pela música”*.

Ainda em relação aos repertórios selecionados, o Profe. Lu enfatiza que *“No meu caso, não necessariamente minhas playlists pessoais me ajudaram a elaborar atividades, mas sim auxiliaram a alcançar um estado de espírito que clareou meus pensamentos e ativaram minha criatividade”* e para Alfredo, *“Na pandemia, minha relação com o repertório tomou certos delineamentos, não drásticos, mas sim situacionais. Um exemplo é esta troca quase que diária, que tenho com dois amigos em um grupo de WhatsApp”*.

Dedicaria essas músicas para alguém?

A partir da organização das *playlists*, enviei a tarefa 3 na qual pedi que escolhessem um(a) colega da sua área com o(a) qual gostaria de compartilhar algumas dessas músicas e que selecionassem três a cinco músicas de suas listas, apresentando-as com algumas características, caráter, texturas e ressaltando os motivos de ter escolhido essas peças e de querer compartilhar com essa pessoa. Um momento de ofertar músicas!

Alfredo escolheu as músicas *“Adagio en mi país”*³, *“Ramilonga”* e *“Joy”*, mencionando que *“A tarefa de compartilhar é sempre interessante. Pois como calcular a sensibilidade dos outros? Como saber se aquilo que nos emociona, emociona a outrem? Penso que resgatar o aspecto histórico de cada artista é importante, para contextualizar sua atuação e sua obra”*. Ele completa suas reflexões comentando que *“Depois de um tempo, para mim, ao menos, não é mais possível ouvir uma música sem pensar onde foi produzida”* e contextualiza os locais onde foram produzidas as músicas que selecionou para ofertar para um amigo.

As ofertas musicais de Maria são *“Looking For a Place”*, *“Don Tomate”* e *“Prayer In Passing”*, e pontua que *“Essa experiência de ofertar músicas para colegas foi muito interessante, trouxe lembranças de momentos compartilhados com cada um/a. Envolve muito afeto e cuidado com o outro”*. Ela oferta a primeira música para a colega Jack⁴, a segunda para Bela e Adriana e a terceira para o amigo/irmão Roza. Finaliza essa tarefa ressaltando que pensou *“em detalhes, em características de nossas personalidades e em pontos comuns e ‘não comuns’*

3 Os títulos das músicas foram apresentados no texto e na *playlist* sempre entre aspas.

4 Os nomes no texto não são nomes reais dos colegas que foram escolhidos, citados e que receberam as músicas selecionadas nas *playlist* de cada participante. Foi mantido o anonimato.

que nos aproximam. A música com certeza nos aproxima. E é incrível pensar que conheci essas pessoas por causa da música”.

Maria Rosa fala de duas pessoas que conheceu na faculdade, *“bem humoradas com quem partilhei meu tempo, alguns momentos icônicos e muitos risos”* e que compartilharia com elas as músicas selecionadas da sua playlist que são: *“Umbrella”, “Lá” e “Amigo estou aqui”* e termina essa narrativa refletindo que pode ser que amanhã ou daqui a uns dias ela repense essas escolhas musicais *“mas neste exato momento ficaria profundamente feliz de saber que alguém deseja compartilhar seu guarda-chuva comigo, que se importa e acredita que não adianta estar bem sozinho e que mesmo longe afirma que ‘amigo estou aqui’”*. Pontua que é uma atividade *“relevante para reflexão. Mesmo que pareça que ouvimos ‘sem significado’, com o tempo percebemos seu sentido”*.

O Profe. Lu narra que *“ofertaria todas as músicas da minha playlist ao meu colega Lars Wolfenbinkle”*, educador musical que se formou no mesmo ano que ele e *“com quem troco informações sobre atividades de música, materiais e impressões musicais e culturais”*, destacando que as músicas de artistas internacionais foram pelo interesse dele por bandas de *Heavy Metal* e as suas composições autorais, *“ofereço para ele analisar e dar sua opinião”*. Ele encerra destacando que *“essa tarefa, a meu ver exemplifica o carinho por um amigo que no atual momento, apenas mantenho contato virtual”*.

Cyreste inicia a atividade oferecendo as músicas para Ana e comenta que está participando *“de uma pesquisa e uma das tarefas é escolher alguém do meio musical, uma colega para compartilhar algumas canções que já foram escolhidas previamente em uma tarefa anterior. Eu te escolhi, porque temos compartilhado música e vida”*. As canções selecionadas

foram *“Nossa história”, “Maria vai com as outras” e Reverdecer”* e que essa tarefa, *“assim como as demais, tem me feito pensar muito em Musicoterapia e no processo que passamos ao participar de sessões musicoterápicas. É um olhar para dentro. Escolhas pessoais, fala em primeira pessoa”*. Ela enfatiza ainda *“essa atividade em especial me fez pensar com muito afeto na Nessa e no que temos vivido juntas. É muito bom ter uma amiga para partilhar música”*, ressaltando também os cruzamentos delicados e intensos que existem entre saúde e educação.

Ao conhecer as músicas que foram oferecidas aos amigos e os motivos pelos quais cada um desses educadores musicais fez sua seleção musical, trago um fragmento de Almeida (2019) em artigo intitulado *“Formação do educador musical: contribuições de uma abordagem (auto)biográfica”*, em que a autora pondera que:

Da mesma forma que existem processos de ampliação das possibilidades de escuta musical, também existe uma educação para a escuta do outro. Refletir sobre si mesmo em seus caminhos como professor de música levou os participantes da pesquisa, também, a uma aprendizagem da escuta dos outros. Essa é uma entre tantas contribuições que a abordagem (auto)biográfica parece fornecer em sua interface com a Educação Musical. (ALMEIDA, 2019, p. 153)

Creio que Maria, Profe. Lu, Maria Rosa, Cyreste e Alfredo compartilharam nesta tarefa não só o movimento de oferecer músicas, mas também exercitaram a escuta do outro, dos seus colegas de área, de profissão e de vida.

Reflexões finais: entre escutas e sonoridades

Assim como foi difícil iniciar e ir tramando as narrativas para este artigo com o intuito de não fugir do título proposto, para o qual retornei algumas vezes para ler, reler ou mudar, fazer esta

finalização também não foi fácil, na medida em que, cada vez que parava a escrita e retomava a leitura das narrativas escritas, muitos outros fios de memórias vinham, muitas vezes em turbilhões, misturando o vivido ao narrado. Sem dúvida, muitas narrativas ficaram mescladas, outras tantas foram interrompidas por mim como narradora deste texto e outras ficaram de fora. (TORRES, 2019, p. 81)

Abro essas reflexões temporárias/solitária a partir desse excerto, na perspectiva de trazer as dificuldades de finalizar um texto impregnado de narrativas e significados, de palavras não ditas, de sons e timbres que ecoaram em diferentes contextos e espaços, com a necessidade de fazer escolhas e encerrar este escrito. Escolho também para me acompanhar nessa etapa, uma das músicas que faz parte da minha *playlist* e que escutei ao longo dos meses de junho e julho nas caminhadas e tarefas em casa: “Oboé para Gabriel”, trilha sonora do filme *A Missão* e composição de Ennio Morricone. Foram muitas memórias que se entrelaçaram com as sonoridades da orquestra e o solo de oboé, me auxiliando a tentar narrar tantas narrativas dos colegas, densas e sensíveis, que me apresentaram também uma gama de músicas “desconhecidas”, que já vão compor outras *playlists* ou as trilhas sonoras da minha vida.

Como tarefa final, nº 4, pedi que a partir de um excerto de Delory-Momberger (2012), na qual a autora comenta que “A postura específica de uma pesquisa é a de mostrar como a inscrição forçosamente singular da experiência individual em um tempo biográfico se situa na origem de uma percepção e elaboração peculiar dos espaços da vida social”, os colegas participantes comentassem sobre os conceitos de “narrativas musicais” e *playlist* na perspectiva da vida cultural e social.

Apresento alguns fragmentos dessas reflexões, como as de Maria Rosa (t.4) que faz uma associação com uma viagem, na qual cada um está em seu carro, “com seu mapa, às vezes

fazendo o mesmo trecho, outras procurando atalhos. Alguns seguindo cuidadosamente o mapa, outros desfrutando da vista e aqueles que só queriam ter um carro mais novo para poder andar na mesma velocidade que os outros” (t.4). Ela prossegue com sua metáfora de viagem e comenta que “Um dia acontece uma pane geral e todos tiveram que parar onde estavam e uma minoria teve que manter a viagem com risco de não chegar ao destino desejado”.

Para Cyreste (t.4), “As narrativas são as diversas formas de eu poder me comunicar musicalmente, na escrita, na execução, na construção do pensamento musical, na composição, na apreciação. É o que eu vejo/ouço de mim e daquela/daquele com quem trabalho/conviwo”. Ao comentar sobre o conceito de *playlist* ela ressalta que “faz parte das narrativas. Ela está inserida na narrativa individual, de uma dupla ou grupo. São as escolhas musicais que fazemos. São as músicas que compõem as escolhas ou as escutas/ações musicais - muitas vezes não são escolhas, mas ficamos expostas e expostos da mesma forma”.

Na perspectiva de Alfredo (t.4), “A ideia de narrativa me remete à construção de significado subjetivo, seja em indivíduos ou em grupos sociais. Essa subjetividade é externalizada, ou seja, torna-se objeto concreto, materializando-se em materiais possíveis de serem apreciados e estudados”, complementando que a narrativa musical, no caso da *playlist* com a sequência de músicas “ou canções agrupadas com alguma finalidade (ouvir no carro, ouvir para limpar a casa, ouvir antes de dormir etc) parece se relacionar com o significado que as músicas têm, sozinhas e em conjunto, em contexto(s), mas também em uma perspectiva diacrônica”.

“Quanto às *playlists*, acredito que suas contribuições podem ocorrer de diversas maneiras. Como base para pesquisa, como fonte de ideias, assim como por mera curiosidade”, argumenta o Profe. Lu nas suas narrativas e

Maria (t.4) traz a reflexão de que *“é uma perspectiva que considera o repertório de cada indivíduo um material potente de significados, afetos, memórias e, conseqüentemente, de aprendizado musical”*.

Foram muitas as reflexões entrelaçadas às narrativas das *playlists*, ora em uma mescla de afetos e sentimentos, ora prenhe de memórias, escutas, gostos e escolhas musicais. Nesse sentido, Maria Rosa (t.4) fala das influências da música no nosso cotidiano e traz alguns questionamentos em relação ao gosto musical: *“Será que ficamos curiosos e expandimos nossa busca por músicas diferentes? O que mais foi produzido durante a quarentena?”*, finalizando que *“Refletir sobre o que fazíamos, tocávamos e cantávamos vai trazer uma nova perspectiva em nossas atividades quando a rotina voltar ao ‘normal’”*.

Conforme ia tecendo a escrita destas considerações finais, com algumas narrativas deixadas de fora, com trechos escritos e apagados, momentos de escutas, de volta a leituras do campo (auto)biográfico, continuava a me perguntar sobre o significado de compartilharmos essas *playlists* nesses tempos de tristeza, isolamento social, incertezas, de olhar o horizonte por outros ângulos, de perceber as vozes e sons, de captar imagens, de socializarmos notícias, dentre tantas outras percepções/vivências/memórias da vida cotidiana. Nesse ponto de vista, trago as narrativas de Cyreste (t.4) quando ela expõe que:

É trazer maior sensibilidade para a escuta/ação/execução musical. E partindo do eu - dos processos individuais, colocar-se no lugar do/da outra com quem compartilho a experiência musical, as minhas narrativas musicais. Faz-se um espaço para se pensar no quanto se atinge a/o outro com o nosso próprio fazer musical. As tarefas oferecem a escuta. Quando se escuta, a gente se coloca em silêncio para receber o som do/da outro/outra. E acredito que isso, por si só, já seja uma contribuição imensa das tarefas,

poder pensar na e com a escuta. Oferecer o meu silêncio para que o som do outro se compartilhe. (Cyreste, t.4)

Assim como Cyreste destaca as questões de compartilhar o som do outro, de sensibilidade, de vida, também Maria (t.4) enfatiza que *“pesquisar as narrativas musicais trará grande contribuição para área da educação musical, pois apresenta uma perspectiva de aprendizado que valoriza e dá voz a um repertório”* e completa que *“não apenas por sua representatividade dentro da literatura musical, seus atributos de conteúdos técnicos, mas também pela relação afetiva que estabelece com o ouvinte durante diferentes momentos de sua vida”*.

Emergiram ainda questões relacionadas ao campo da educação musical e da pesquisa (auto)biográfica e o Profe. Lu (t.4) enfatiza que *“A validade desse tipo de pesquisa deve servir como registro desse momento singular pelo qual todas as pessoas, os educadores, e ainda mais para os educadores musicais estão passando”*. Alfredo comenta que *“Não tenho experiência em trabalho com pesquisa auto-biográfica, mas com certeza a educação musical precisa estar continuamente se renovando, e uma possibilidade de renovação é através da compreensão do ‘papel’ da música na vida das pessoas”*. Ele pontua ainda que no contexto da educação musical e o cotidiano, *“só faz sentido educar musicalmente se o ensino e aprendizagem estiverem conectados e em diálogo com a vida ordinária. Penso que esse tipo de pesquisa se insere muito bem neste cenário”*.

Ao perguntar se os colegas participantes tinham alguma pergunta que gostariam de fazer ao final das tarefas enviadas para complementar esta pesquisa, Maria Rosa trouxe as seguintes questões: *“Qual foi a música que você mais ouviu na quarentena? Justifique se quiser. Qual música você escolheria para tocar assim que a quarentena chegar ao fim?”* Cyreste comenta *“Agora, escrevendo esta parte final e revisan-*

do, pensei que talvez poderíamos ter gravado algo para alguém". Com certeza essas sugestões das colegas complementariam as nossas playlists!

Encerro este artigo em meio à pandemia da COVID-19, ainda em isolamento social, com ansiedades, medos, tristeza, alegria, muitas expectativas, buscando viver cada dia de uma vez, mas ao mesmo tempo fazendo leituras que esperavam para serem feitas já faz tempo, escutando muita música e ampliando o repertório com sonoridades e silêncios. Participando também de cursos e discussões *on-line* de música e de pesquisa (auto)biográfica, dentre outras reuniões em ambientes virtuais com familiares e amigos. Organizar essas tarefas, ler e analisar as narrativas dos colegas e tramar os fios desta escrita sem dúvida foram ações que me impulsionaram, me animaram e me trouxeram até esse ponto de finalizar, mesmo que temporariamente, estes escritos.

Enfatizo ainda que não tive a pretensão de esgotar as análises das narrativas dos colegas, mas sim o desejo de dialogar com o campo da educação musical na perspectiva das narrativas de si e, que possamos também retomar e retornar num futuro próximo, no nosso grupo de estudos, as leituras e discussões com essa temática das *playlists* e as narrativas (auto)biográficas.

Referências

ABREU, Delmary Vasconcelos. História de vida e sua representatividade no campo da educação musical: um estudo com dois Educadores Musicais do Distrito Federal. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 23, n. 45, p. 207-227, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/download/5080/3774> Acesso em: 19 julh.2020

ABREU, Delmary Vasconcelos. A História de vida aguçada pelos biografemas: um recorte da história de Jusamara Souza com o campo da Educação Mu-

sical. **Revista da Abem**, v. 27, n. 43, p. 150-167, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/856/55>. Acesso em: 10 jun. 2020.

ALMEIDA, Jéssica. Formação do educador musical: contribuições de uma abordagem (auto)biográfica. **Revista Digital do LAV** – Santa Maria – vol. 12, n. 1, p. 150-167, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/856/55>. Acesso em: 7 junho 2020.

BOLSANELLO, Maria Augusta. Memorial acadêmico de uma professora universitária: sentido e significado. **Educar em Revista**, Curitiba, n.64, p. 317-342, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n64/0104-4060-er-64-00317.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2020.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17 n. 51, p.5 23-536, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n64/0104-4060-er-64-00317.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2020.

FORMENTI, Laura. Auto/Biografia como teoria de si: uma interpretação epistemológica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A nova aventura (auto)biográfica** – Tomo II. Porto Alegre: EDIPUC, 2018. p. 196-234.

GALLEGO PÉREZ, J. I. Novas formas de prescrição musical. In: HERSCHMANN, M. (Org). **Nas bordas e fora do mainstream musical: Novas tendências da música independente no século XXI**. Rio de Janeiro: Estação das Letras e Cores, 2011. p. 47-60.

LOURO, Ana Lúcia. Repertórios musicais, práticas pedagógicas e temas de pesquisa: reflexões sobre ensino de pesquisa e música dentro de uma abordagem (auto)biográfica. **Revista da Fundarte**, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 8-26, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n64/0104-4060-er-64-00317.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

MACENA, Fernanda Nogueira; PAIVA, Élica Luiza. O Método (auto)biográfico como dispositivo de for-

mação na iniciação científica. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 05, n. 14, p. 815-828, maio/ago, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/er/n64/0104-4060-er-64-00317.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Significações acerca de si mesmo por meio de narrativas sobre a experiência musical. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 1, p. 42-58, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss1articles/maffioletti-abrahaio.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2020.

PASSEGI, Maria da Conceição. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino (Orgs.) **(Auto) biografia: formação, territórios e saberes**. Rio Grande do Norte: Editora da UFRN, 2008. p. 103-131.

PEREIRA, Luciana de Araújo; SILVA, Fabrício Oliveira da; MOTA, Charles Maycon de Almeida. Reflexões de si: Experiências de escrita do memorial de formação. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**. Sinop/MT, V. 8, n. 2, p. 510-521, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/download/3242/2285>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SANTOS, Gustavo Luiz Ferreira. Uma revisão bibliográfica do conceito de playlist. Congresso Brasilei-

ro de Ciências da Comunicação, 40, 2017, Curitiba. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, **Anais...** Curitiba, Intercom e ECA/USP, 2017, p. 1-15.

SOUZA, Elizeu Clementino de; OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. Pesquisa (Auto)biográfica, cultura e cotidiano escolar: Diálogos teórico-metodológicos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 2 N. Especial – p. 182-203, jun/out, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/25506/0>. Acesso em: 8 jul. 2020.

TORRES, Maria Cecília de Araujo Rodrigues. Narrativas dos movimentos de uma tese: apresentar as entrevistadas e narrar o narrado. **OuvirOUver**, Uberlândia: UFU, v.13, n.2, p. 644-657, julh./dez., 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/38838>. Acesso em: 8 jul. 2020.

TORRES, Maria Cecília de Araujo Rodrigues. Narrativas de uma professora de um curso de Licenciatura em Música: entrelaçando memórias e práticas musicais. **OuvirouVer**, Uberlândia: UFU, v. 15, n. 1, p. 72-84, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/48231>. Acesso em: 10 maio 2020.

Recebido em: 28/07/2020

Revisado em: 12/12/2020

Aprovado em: 14/12/2020

Maria Cecília de Araujo Rodrigues Torres é professora aposentada do curso de licenciatura em Música do Centro Universitário Metodista IPA. Pesquisadora do Grupo Educação Musical e Cotidiano (EMCO) do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pesquisadora convidada do Grupo Autonarrativas de práticas musicais (NARRAMUS), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: mariaceciliaartorres@yahoo.com.br

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: NARRATIVAS DE PROFESSORAS(ES) DE ESCOLAS PÚBLICAS RURAIS

■ MARIA ANTÔNIA DE SOUZA

<https://orcid.org/0000-0001-7514-8382>

Universidade Tuiuti do Paraná e Universidade Estadual de Ponta Grossa

■ MARIA DE FÁTIMA RODRIGUES PEREIRA

<http://orcid.org/0000-0002-8511-2313>

Universidade Tuiuti do Paraná

■ MARIA IOLANDA FONTANA

<http://orcid.org/0000-0003-2688-9875>

Universidade Tuiuti do Paraná

RESUMO

Este trabalho resulta da pesquisa com narrativas coletivas de professores que trabalham predominantemente em escolas rurais na Região Metropolitana de Curitiba (RMC). O objetivo é compreender a política de ensino remoto e suas condições de realização no contexto rural. Tem como referência teórico-metodológica a pesquisa com narrativas e a compreensão de que o contexto da pandemia evidencia as desigualdades sociais no país, em particular nos territórios rurais. A precariedade de sinais de internet/telefônicos no campo, condições das estradas, baixa densidade demográfica e condições socioeconômicas comprovam diferenças regionais e territoriais. As narrativas são construídas por oito professores colaboradores, mediante diálogo em grupo coletivo constituído na plataforma do WhatsApp. Duas questões são lançadas para provocar as narrativas: política local e a condições de trabalho dos professores no contexto do distanciamento social. As narrativas indicam a sobrecarga de trabalho de professor, sendo a maior parte atividade mecânica que esgota e deprime. Embora os professores estejam no centro do trabalho pedagógico remoto eles enfrentam perda de direitos e um discurso político-pedagógico que coloca a tecnologia educacional no centro do cenário, que secundariza o trabalho e o esforço empreendido por eles.

Palavras-chave: Educação. Pandemia. Narrativas. Professores. Escolas Rurais.

ABSTRACT **EDUCATION IN PANDEMIC TIMES: NARRATIVES OF RURAL PUBLIC SCHOOL TEACHERS**

This work results from research with collective narratives of teachers who work predominantly in rural schools in the Metropolitan Region of Curitiba. The objective is to understand the policy of remote education and its conditions of implementation in the rural context. Its theoretical and methodological reference is the research with narratives and the understanding that the pandemic context highlights social inequalities in the country, particularly in rural territories. The precariousness of Internet / telephone signals in the countryside, road conditions, low population density and socioeconomic conditions prove regional and territorial differences. The narratives are constructed by eight collaborating teachers, through dialogue in a collective group constituted on the WhatsApp platform. Two themes are indicated to motivate the narratives: local politics and the working conditions of teachers in the context of social distance. The narratives indicate the overload of the teacher's work, most of which is mechanical activity that exhausts and depresses. Although teachers are at the center of remote pedagogical work, they face loss of rights and a political-pedagogical discourse that places educational technology at the center of the scenario, which makes secondary the work and effort undertaken by them.

Keywords: Education. Pandemic. Narratives. Teachers. Rural Schools.

RESUMEN **EDUCACIÓN EN TIEMPOS PANDÉMICOS: NARRATIVAS DE MAESTROS(AS) DE ESCUELAS PÚBLICAS RURALES**

Este trabajo resulta de una investigación con narraciones colectivas de maestros que trabajan predominantemente en escuelas rurales en la Región Metropolitana de Curitiba. El objetivo es comprender la política de educación remota y sus condiciones de implementación en este contexto. Su referencia teórica y metodológica es la investigación con narrativas y el entendimiento de la pandemia destaca las desigualdades sociales en el país, particularmente en los territorios rurales. La precariedad de las señales de Internet / teléfono, las condiciones de las carreteras, la baja densidad de población y las condiciones socioeconómicas demuestran las diferencias regionales y territoriales. Las narrativas son construidas por ocho maestros colaboradores, a través del diálogo en un grupo colectivo constituido en la plataforma WhatsApp. Se indican dos temas para motivar las narrativas: la política local y las condiciones de trabajo de los do-

centes en el contexto de la distancia social. Las narraciones indican la sobrecarga del trabajo, compuesta por actividades mecánicas que agotan y deprime. Aunque ellos sean el centro del trabajo pedagógico remoto, enfrentan a la pérdida de derechos y un discurso político-pedagógico que coloca la tecnología educativa en el centro, haciendo que el trabajo y el esfuerzo realizado por ellos sean secundarios. **Palabras clave:** Educación. Pandemia. Narrativas. Maestros. Escuelas Rurales.

Introdução

O objetivo deste trabalho é evidenciar as condições de trabalho de professoras(es) das escolas públicas na conjuntura da pandemia de COVID-19. São colocados em debate dois temas: políticas para o trabalho remoto nas escolas rurais em tempos de distanciamento social e as reais condições do trabalho pedagógico de professoras(es) na relação com os estudantes e seus familiares e os sentimentos que os tomam no contexto da pandemia de COVID-19.

A produção deste artigo assenta-se nos estudos com o método da história oral, nos termos de Queiroz (1988), e no conceito de experiência exposto na obra *Narrador* de Walter Benjamin. Para o autor, “A experiência que se passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (BENJAMIN, 1987, p. 198).

O trabalho com as narrativas que se pautam na experiência pode ser realizado de maneira individual ou coletiva. De uma maneira ou outra, trata-se de escrever a história e atribuir ao tempo a sua fisionomia. Nesse sentido, “O nosso testemunho se torna registro da experiência de muitos, de todos que, pertencendo ao que se denomina uma geração, julgam-se a princípio diferentes uns dos outros e vão aos poucos, ficando tão iguais, que acabam desaparecendo como indivíduos para

se dissolverem nas características gerais da sua época” (CANDIDO, 1976, p. XI). Uma época dramática, de grande exploração do trabalho, também de muitas resistências e sofrimentos agravados por uma pandemia para a qual não conhecemos a cura e que nos obriga ao isolamento social. Essa situação se agrava ainda mais quando procedimentos preventivos com testes da doença e o atendimento primário e, sobretudo, o altamente complexo estão comprometidos pelas políticas de saúde dos governos ultraliberais que restringiram as carreiras públicas dos agentes da saúde, acentuando a mercantilização da formação e dos fármacos.

Todos os dias, as mídias de massa enchem nossas telas com informações, do mundo, do lugar longínquo, próximo. Mas,

A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver (BENJAMIN, 1987, p. 204).

É nessa conjuntura que nos debruçamos sobre as narrativas referentes à educação das escolas situadas no campo, tomando como referência os sujeitos que estão no movimento da experiência com o ensino remoto.

A ênfase recai nas narrativas em grupos, com provocação feita no e pelo grupo que

lhe imprime a marca das visões de mundo, da educação, da época.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. Os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, a menos que preferam atribuir essa história a uma experiência autobiográfica (BENJAMIN, 1987, p. 205).

O coletivo das narrativas que aqui se apresentam denuncia, analisa, registra, intervém, traça a fisionomia das contradições do tempo que vivemos, que fisionomia é essa? Estamos perante transformações nas práticas de educação das escolas situadas no campo, em que sentido?

São sete professoras e um professor os colaboradores da pesquisa que dá origem a este artigo. Explicitamos o propósito para cada participante de maneira individual e coletiva, mediante utilização de *e-mail* e um grupo de WhatsApp.

As professoras e o professor colaboradores da pesquisa integram o Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (Nupecamp), composto por 41 profissionais da educação, entre pesquisadores universitários e professores da educação básica. Trabalham na Região Metropolitana de Curitiba (RMC) que é composta por 29 municípios, sendo 18 deles com traços rurais. O critério para a escolha dos oito participantes foi o envolvimento com os debates da Educação do Campo nos municípios nos quais trabalham, especificamente em Almirante Tamandaré, Araucária, Campo Largo, Fazenda Rio Grande, Lapa,

Piraquara, São José dos Pinhais e Tijucas do Sul. O município da Lapa é o maior em extensão territorial na RMC e está entre os dez maiores municípios do Paraná em extensão territorial. Em tempos de pandemia e de ensino remoto, a extensão territorial é um fator a ser considerado, haja vista a distância expressiva entre a escola e as famílias, somada à ausência ou precariedade na recepção de sinal telefônico.

Além do envolvimento com a Educação do Campo, cinco realizaram pesquisa de mestrado em Educação com abordagem sobre políticas e práticas pedagógicas nas escolas rurais, nas quais trabalham ou trabalharam, e três realizaram pesquisa de doutorado também no contexto das escolas rurais

Após a escolha e o aceite dos participantes da pesquisa, foram iniciados os trabalhos coletivos mediante comunicação via WhatsApp. Foi solicitado que relatassem as experiências com a educação em tempos de pandemia, distanciamento e isolamento social. Foram enunciados três pontos para motivar a exposição da experiência: 1) registrar as experiências, encaminhamentos pedagógicos definidos pelas secretarias de educação às escolas rurais e as condições em que o trabalho pedagógico tem sido desenvolvido; 2) anunciar as principais dificuldades na área da educação e em outras áreas que se articulam com a educação; 3) registrar os sentimentos em relação a esse momento de pandemia e às demandas que são postas aos professores no âmbito da educação básica e relações com as famílias.

Por um momento, o grupo ficou em silêncio, além dos registros de “ok” e “sim” como aceite para participar da pesquisa. Como escreveu Benjamin (1987, p. 197-198), “Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências”.

Após um tempo de silêncio, a coordenadora do grupo fez uma provocação sobre as condições de trabalho nos municípios, indagando se alguém se habilitava a iniciar os relatos. Uma professora fez o primeiro relato, que foi seguido de comentários e indagações dos demais. Na sequência, os colegas sentiram-se motivados a registrar suas experiências e angústias. Durante 21 dias, foram feitas inúmeras narrativas do vivido nos municípios e nas escolas rurais, por parte dos oito colaboradores. Foram transcritas 95 páginas de relatos, com acervo de 30 arquivos de documentos do tipo decreto, protocolo, resolução, instrução normativa, orientação pedagógica, formulários, atividades pedagógicas entre outros. Assim, houve acúmulo de documentos que possibilitaram a compreensão do trabalho pedagógico nas escolas rurais.

A análise do material segue a orientação de Souza (2014) para quem existem três tempos: organização e leitura das narrativas; a leitura temática ou unidades de análise; e a análise interpretativa-compreensiva. Além disso, os documentos foram agrupados de acordo com a sua natureza: os normativos – decretos, instruções, diretrizes e resoluções –; e os pedagógicos – orientação pedagógica, formulários de planejamento, acompanhamento, avaliação e registro de presenças. As professoras e o professor que colaboram com suas narrativas têm, neste texto, nomes fictícios que escolheram.

O artigo está estruturado em duas partes condizentes com os dois grandes eixos temáticos emergentes nas narrativas: a primeira que trata da política e gestão educacional local sobre o trabalho remoto; e a segunda, que expõe aspectos da organização do trabalho pedagógico, condições e dificuldades enfrentadas pelos professores em tempos de pandemia.

A educação em tempos de pandemia tem sido objeto de reflexões nacionais e internacionais. Vários periódicos da área da educação

têm programado dossiês com o tema da educação no contexto da pandemia COVID-19, inúmeras *lives* têm sido produzidas sobre o tema, além dos debates nos movimentos sociais e sindicais. Nesse contexto, o artigo de Edvaldo Couto, Edilece Couto e Porto Cruz (2020) apresenta problemáticas expressivas em relação à educação no contexto da pandemia. Os autores salientam o que temos presenciado em municípios e estados brasileiros, ou seja, a migração de atividades educacionais dos cursos presenciais para atividades remotas.

Os professores estão no centro das relações de trabalho, produzindo, distribuindo, acompanhando, orientando, avaliando, estimulando os estudantes e famílias. Alguns professores são inseridos em sistemas em redes, com os conteúdos previamente elaborados por equipes pedagógicas, duplicando o trabalho, entre conhecer o produzido por outros e acompanhar os trabalhos dos estudantes.

Os referidos autores afirmam que:

Essas mudanças ocorridas em poucos dias, tanto nas relações comerciais, quanto no entretenimento, nos cuidados corporais, afetivos e sexuais, na educação, indicam que o isolamento social não precisa ser sinônimo de sofrimento e exclusão do mundo. Ao contrário, o nosso isolamento social, marcado por essas experiências ciberculturais, para enfrentar a Pandemia da Covid-19, pode ser um isolamento criativo. Essas análises mostram que pessoas conectadas em suas casas não cessam de criar, reinventar a vida e as relações profissionais e pessoais. Conectadas, sempre de modos criativos, inventamos, consumimos e geramos riquezas, fazemos circular produtos, ideias e a nós mesmos nos fluxos e nexos das redes digitais (p. 209).

Como escrevem os autores, tudo isso pode indicar que as coisas funcionam bem, entretanto, “O isolamento social criativo é para poucos, para os que têm moradias adequadas e dignas, em espaços bem urbanizados, com renda suficiente e conexão de Internet estável

e veloz.” (p. 210). Para eles, o que muitos de nós constatamos no dia a dia, é que a pandemia de COVID-19 tem escancarado as desigualdades sociais em países como o Brasil, com metade da população em trabalho informal e morando em favelas. Os autores não mencionam a realidade do território brasileiro em termos da ruralidade. Sabemos que a maioria dos municípios do país possui densidade demográfica abaixo de 80 hab./km² e possui vínculos fortes com a agricultura no seu formato familiar e/ou produção em grandes áreas, seja de grãos, criação de gado ou exploração agroflorestal. Nas cidades e no campo, a população trabalhadora continua sem acesso – ou com acesso precário – às redes de internet, sinais de telefonia, além de estradas em péssimas condições.

Aliado a esses fatores, a população do campo, historicamente, no país, possui média de anos de escolaridade bem inferior aos trabalhadores das cidades, indicando que as condições de vida no campo necessitam de ações intersetoriais e investimentos em políticas públicas, em particular na área da educação e da saúde. Os tempos de pandemia tornam mais visíveis os processos de exclusão e as desigualdades socioterritoriais. Na educação, as angústias estão nas falas da maioria dos profissionais.

Política de trabalho pedagógico remoto: apreensões dos professores

Tomando política educacional como atividade prática referente à educação, cujo significado só pode ser compreendido no conjunto da vida social (BORON, 2006, p. 297), e gestão escolar como tomada de decisão, consideram-se os textos normativos emitidos por órgãos da Administração Pública de Ensino, como Conselhos Municipais de Educação e Secretarias de

Educação Estadual e Municipal. Consideram-se, de acordo com a concepção de política explicitada, os significados, impactos, perplexidades, resistências, interpelações, dúvidas e apreensões que ganharam espaço na prática da vida de professores, pais e ou responsáveis pelos estudantes que aparecem nas narrativas ora apresentadas.

Quando a pandemia de COVID-19 se alastrava em países da Europa, como Itália, Espanha e França, e os primeiros casos no Brasil eram reportados, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em 18 de março de 2020, emitia Nota de Esclarecimento orientando os sistemas e redes de ensino quanto “as implicações da pandemia da COVID-19 no fluxo do calendário escolar” (BRASIL, 2020a). Remetia aos sistemas “a gestão do calendário e a forma de organização, realização ou reposição de atividades acadêmicas e escolares” (BRASIL, 2020a), no exercício da sua autonomia, na salvaguarda da segurança da comunidade social, respeitadas “as normas e os parâmetros legais estabelecidos, as redes e instituições de educação básica e educação superior podem propor formas de realização e reposição de dias e horas de efetivo trabalho escolar” (BRASIL, 2020a).

Passados os primeiros dias de isolamento social, tomado como medida preventiva de contágio da doença, afastados professores e alunos das atividades escolares presenciais colocou-se como uma das primeiras questões o trabalho pedagógico, a manutenção do contato com as famílias e estudantes, o cumprimento ou não do calendário escolar, o pagamento do salário de professores e demais profissionais da educação, a suspensão do transporte escolar, temas que foram objeto de tomada de decisão de órgãos do poder público constituídos.

A política do ensino remoto tem sido influenciada nos municípios da RMC pela Resolução da Secretaria de Estado da Educação

do Paraná nº 1.016, de 3 de abril de 2020, que estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pela COVID-19.

Da referida Resolução, destacam-se os artigos 6º, 7º, 10º, 15º e 16º, por se aterem a definir, respectivamente, o que são atividades escolares não presenciais, o que a Secretaria do Estado de Educação do Paraná, como mantenedora da Rede Pública Estadual de Ensino, responsabiliza-se a disponibilizar e as atribuições da equipe pedagógica e dos professores. Há um detalhamento das tecnologias para uso das equipes pedagógicas, professores e estudantes: videoaulas gravadas pelos professores, da TV aberta, do aplicativo Aula Paraná, gratuito para IOS e Android, o acesso aos serviços Google Classroom e Google Forms, gratuito para IOS e Android. Quanto às atribuições da equipe pedagógica, foi definido que lhes cabe: monitorar, contactar, informar, contribuir, realizar a impressão dos materiais, garantir o acesso ao material impresso. Já para os professores, a Resolução determinou o trabalho de:

I - fazer *login* no aplicativo 'Aula Paraná', conforme Anexo I; II - respeitar a oferta diária das aulas para suas turmas, conforme Anexo I; III - participar efetivamente dos *chats*, estimulando a interação dos estudantes, promovendo a mediação da aprendizagem; IV - complementar e fazer o enriquecimento pedagógico das aulas do aplicativo e do *Googleclassroom* e *Google forms* por meio de recursos didáticos (imagens, textos, gráficos, entre outros, observando a legislação que trata dos direitos autorais). (PARANÁ, 2020, grifos do autor)

Observa-se que a Resolução da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) dispõe sobre as características do ensino não presencial, as tecnologias educacionais disponibilizadas e as sugeridas, bem como sobre a atribuição do governo, das equipes pedagógi-

cas e dos professores. Nota-se que à equipe pedagógica cabe um trabalho mecânico de monitorar, informar, contribuir, realizar e garantir. Da mesma forma, os professores têm o dever de acessar o aplicativo, respeitar a dinâmica, participar dos *chats*, complementar e fazer o enriquecimento pedagógico das aulas disponibilizadas no aplicativo e nas plataformas Google Classroom e Google Forms.

Em nenhum momento, a resolução dispõe sobre as discrepâncias regionais e territoriais, deixando sob encargo dos professores e equipes pedagógicas a impressão de atividades e a entrega delas aos estudantes que não têm acesso às tecnologias de informação e comunicação. Além disso, embora a resolução disponha sobre a TV aberta, há relatos de que em muitas localidades os estudantes não conseguem acesso, pois o sinal não atinge 100% do território estadual. Também, não refere se os professores têm tecnologias e internet para realização do trabalho.

Enquanto a SEED-PR, assim se pronunciava, também nos municípios da RMC os órgãos de poder formulavam suas políticas. No município de São José dos Pinhais, em 27 de abril de 2020, o Conselho Pleno de Educação instituiu em caráter de excepcionalidade:

O regime especial para o desenvolvimento de atividades e estudos escolares não presenciais às Unidades de Ensino credenciadas e autorizadas de Educação Básica, ofertada no município de São José dos Pinhais nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental [...] (CME/SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020).

O significado dessa tomada de decisão na prática social de professores, de pais, alunos é narrado pela professora Cris que afirma: “os profissionais estão sendo solicitados a, realmente, realizar trabalho remoto e enviar planejamentos, também atividades que serão entregues às famílias e aos alunos que pegarão nas escolas”. Contudo, essas práticas são motivo

de muita apreensão por parte das professoras, duvidam que haja condições para as necessárias mediações de ensino-aprendizagem, acabam sendo materiais que vão e voltam “por serem em alguns momentos considerados inadequados”. Algumas escolas organizaram kits de materiais a serem entregues aos pais e alunos, segundo um cronograma semanal, mas às professoras, pedagogas e secretárias não lhes foi fornecido Equipamento de Proteção Individual (EPI), “como, por exemplo, máscara, álcool gel, ou qualquer tipo de orientação. Foi uma orientação ampla, mas cada um tem que se, vamos dizer assim, arcar do seu bolso”, completa a professora Cris.

As professoras desdobram-se na realização das atividades, dentre elas a entrega dos materiais impressos para os alunos do campo e o atendimento aos familiares para esclarecimentos pedagógicos.

O trabalho pedagógico pelo distanciamento entre professoras e seus alunos, que tantas dúvidas, interpelações e receios se levantam, é vigiado. A professora Cris relata que “planejamentos estão sendo, é, vistoriados, vamos dizer assim, tão sendo avaliados pelas equipes da secretaria, em alguns momentos, e [...], passa também pelo conselho municipal de educação em alguns casos”.

Problematiza-se a composição dos Conselhos de Educação, cujos integrantes são as pessoas nomeadas pelo poder executivo e as representantes das comunidades, cujas condições de vida não possibilitam que participem e façam o debate aprofundado:

Somos uma representação minoritária que tem uma discussão e quer refletir, quer aprofundar porque, o conselho, ele tem uma representação, vamos dizer, desproporcional, e as pessoas que estão, né, que são as representantes dos segmentos, são em grande maioria, foram indicadas pela administração, pela prefeitura, pela secretaria da educação, e enfim, acabam não aprofundando as discussões, e as outras pes-

soas também, a gente tem uma grande dificuldade de fazer uma discussão com mais elementos né, as pessoas, assim, não tem essa compreensão, e mesmo quem representa o segmento das comunidades, além de ter muitas faltas, ter problemas sérios na participação, porque as reuniões, quando presenciais, eram sempre a tarde, então as pessoas trabalham, não teriam como né, também nessas reuniões agora remotas, há um problema com sinal e fica a participação bem comprometida. (Professora Cris)

As apreensões das professoras são da ordem das condições de trabalho dos profissionais da educação, também do debate necessário à boa deliberação política, conhecem as comunidades das suas escolas e a condição de classe:

Os pais, as mães, tão assim, lutando pra continuar a vida né, [...], vendedores, pessoal que são informais, diaristas, [...] uma gama de trabalhadores e trabalhadoras que, muitas vezes, não podem fazer esse distanciamento, não podem tá ficando em casa. Eles vão trabalhar porque precisam ganhar o pão, e daí as crianças tão ficando ou com avós, ou com vizinhos, as creches fechadas, as escolas fechadas, então as vezes os irmãos maiores, que é o caso do ensino fundamental, os irmãos maiores estão cuidando até de bebês, porque a creche tá fechada e lá uma criança de 8 anos, as vezes até menos, tem que tá cuidando do irmãozinho (Professora Cris).

Para alguns, o isolamento social, como condição de resguardo ao adoecimento pela COVID-19, pode ser tempo de criação, dizíamos anteriormente, para muitos é desespero, abandono, luta, morte. A desigualdade social fica então mais evidente a exigir tomada de posição social e política.

Em outro município da RMC, Araucária, o Ministério Público cobrou da Secretaria e Conselho Municipal de Educação o trabalho pedagógico remoto. Por sua vez, o decreto municipal, publicado no dia 12 de maio de 2020, deu autonomia para que cada secretaria possa determinar as férias e licença-prêmio com-

pulsórias, medida que levou os sindicatos dos profissionais de educação, amparado na Lei Municipal nº 1.703/06, que estabelece o regime jurídico dos servidores, e ainda configura abuso de poder do prefeito, a ajuizar ação contra o município. (Professor Lú)

No município de Tijucas do Sul, o Decreto nº 3.392/2020, publicado em 27 de março de 2020, expressa que:

As aulas presenciais nas escolas municipais ficarão suspensas e o período de suspensão será compreendido como como antecipação do recesso escolar de julho de 2020 para os cargos de magistério. Os servidores da Secretaria de Educação que não componham o quadro do magistério deverão ser disponibilizados imediatamente às demais secretarias, com prioridade à Secretaria Municipal de Saúde e à Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania (TIJUCAS DO SUL, 2020).

Como no município de Araucária, a política do executivo provocou sérios impactos na vida de cada um dos trabalhadores em educação. A política de luta se impõe, e a narrativa aponta: *“Então, não está sendo fácil [...] eu represento também o conselho municipal de educação, a associação de moradores aqui do bairro e sou representante sindical, e nós temos assim, enfrentado [...] não deixar nossos direitos serem negligenciados”* (Professora Rosy). A resistência, se não impede a aplicação imediata do decreto, garante algum protelamento:

Então, nós conseguimos adiar, né, a manter os estagiários, é [...], um mês, um mês e meio mais ou menos, e daí eles receberam definitivamente essa rescisão de contrato. Nós reivindicamos porque eles tavam em casa, os estagiários fazem um excelente trabalho nas escolas, também, assim como os professores, a gente valoriza muito o trabalho deles, porque eles, assim, têm uma força de vontade e dedicação muito grande, e também, esse dinheiro, era pra manter eles sobrevivendo, porque, até pra pagar a mensalidade que não parou, a mensalidade da faculdade, e assim como ter

um dinheiro pra sobreviver, pra comprar comida mesmo (Professora Rosy).

As professoras sentem-se heroínas e preocupadas com a perda de direitos. O remanejamento de função foi motivo de reivindicações junto ao Conselho de Educação do município e sindicato, e, tomado como desconsideração do trabalho realizado.

Então elas são funcionárias da educação e que já trabalham há muito tempo na escola, e de repente elas recebem uma planilha determinando os lugares onde elas vão trabalhar, então elas ficaram assim, muito chateadas, acharam que foi uma falta de valorização do trabalho delas (Professora Rosy).

Não se sentiam com formação e nem condições de saúde *“para atuarem nas unidades de saúde, por exemplo. Muitas auxiliares com a saúde frágil e com idade avançada, não recebem adicional de insalubridade, não tem o preparo certo pra trabalhar nas unidades de saúde”* (Professora Rosy).

As normativas que vimos considerando referem-se também à organização do calendário escolar: abandonaram considerar a obrigatoriedade do cumprimento dos 200 dias letivos, por absoluta impossibilidade de computá-los no ano de 2020. Mantém-se as 800 horas e flexibiliza-se o seu cômputo. Conta-se para isso não o tempo de presença de professores e alunos para a necessária mediação do ensino aprendizagem, mas os intervalos de tempo determinados por tarefas remotas. Em face disso, a professora Alma relata:

Eu me sinto em uma linha de produção que não produzirá nada! Ao contrário, em vez disso, um ano que será considerado em termos legais, que o aluno passará de um ciclo para outro sem ter as habilidades e conhecimentos necessários. No caso dos alunos com deficiência, um erro irreparável para suas aprendizagens onde continuarão excluídos. Como doutoranda em Educação, gostaria muito de estar na secretaria de Educação para participar desses processos

e defender a categoria. Mas sou mais uma excluída desse sistema político de comissionados amigos de campanha eleitoral.

E o professor Lú ressalta que “*docência é presença*”, o que leva a considerar que manter o calendário nesta condição de pandemia não garante aquilo que é essencial na educação: a formação humana, a necessária apropriação de conhecimentos para tal. Flexibilizar as 800 horas talvez seja muito mais para garantir números na prestação de contas aos organismos mundiais do que promover alunos, famílias e garantir que os professores possam realizar seu trabalho didático.

Em síntese, as normativas que disciplinam o trabalho distante entre professores e seus alunos, em tempos de pandemia, não geram tranquilidade, muito menos segurança, em tempos da COVID-19, antes provocam desconforto, perda de direitos como férias, licenças prêmio, padrões de trabalho, lugares e funções, receios para pais, alunos e professoras, estagiárias, situações limites de sobrevivência e luta pela vida, as angústias são para professores e também para as famílias de seus alunos.

O trabalho pedagógico remoto

As narrativas dos professores, sobre as atividades pedagógicas não presenciais, manifestam problemáticas que configuram o tecnicismo, a burocratização e precarização das estruturas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, inferindo os prejuízos desta proposta para a aprendizagem dos estudantes do campo. Eles apontam que a validação das atividades remotas como dias letivos, nos municípios onde trabalham, deliberada pelo Sistemas e Secretarias de Educação, é injusta, pois desconsidera as limitações existentes em seus territórios, de recursos materiais, de transporte, de acesso às tecnologias para efetividade do ensino-aprendizagem. Como diz o profes-

or, “então essas crianças ficarão, mais uma vez, desassistidas, tanto que eu olho, a questão aqui dessas atividades de aulas remotas, elas não estão em função da aprendizagem, é ao que leva a crer que é um cumprimento burocrático de calendário letivo” (Professor Lú).

O Parecer do CNE nº 5, de 28 de abril de 2020, explicita que a realização das atividades pedagógicas não presenciais se caracteriza pela mediação de tecnologias digitais ou não, podendo acontecer por meio de programas de televisão, de rádio, pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos.

O documento alerta para o desafio em reorganizar os calendários escolares em deferência às condições particulares de cada rede, escola, professores, estudantes e suas famílias e garantir padrões básicos de qualidade para evitar o crescimento da desigualdade educacional (BRASIL, 2020b). No entanto, os professores revelam a ingerência administrativa das mantenedoras municipais ao instituir as atividades pedagógicas remotas, sem considerar a participação das comunidades camponesas e de seus professores e sem garantir o acesso aos meios tecnológicos e de materiais para efetividade da proposta. Esse posicionamento tem negligenciado o direito à educação dos estudantes do campo, conforme expressa a professora que ocupa o cargo de diretora em escola do campo:

Porque as nossas famílias aqui não têm, nós não conseguimos acesso ao sinal pra TV e nem o sinal digital. Então, assim, automaticamente os alunos da escola estadual, eles são sendo privados de estudar. Então, nesse caso, eu me sinto assim, porque eu sou daqui eu moro aqui, eu vivo aqui no distrito né, eu pertencço ao lugar, e as pessoas vêm de fora pra gerenciar (Professora Léa).

Sem a aceitação das comunidades e dos professores para a definição das aulas em regime remoto, os encaminhamentos das secretarias impuseram o cumprimento de novas atribuições para o trabalho pedagógico, baseado principalmente, na elaboração e reprodução de tarefas para serem realizadas pelas crianças em suas casas, com a tutoria de seus familiares. Como comenta a professora Rosy, “Foi tipo uma ameaça que nós tínhamos que fazer alguma coisa pra que os professores não perdessem a carga horária de 20h”. Os professores possuem 20 horas de concurso público e 20 horas de contrato temporário, sofreram ameaças com relação ao corte de horas, caso não realizassem atividades remotas. Não se pergunta quais são as condições materiais dos professores para a realização de atividades remotas, são atribuídas a eles as tarefas e a determinação de que façam as atividades chegarem aos estudantes.

Essa nova configuração da escola enfatiza principalmente a dimensão técnica do trabalho pedagógico, cujo elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, isto é, “as tarefas, recursos materiais e tecnologias”, ocupando o professor e alunos a posição de executores de um processo cuja concepção e controle foram definidos em instâncias externas. A produção quantitativa de atividades práticas para serem executadas pelas crianças, próprio da racionalidade técnica “retira o elemento artesanal, criativo e crítico imanente à prática pedagógica” (FRANCO, 2012, p.166). Essa perspectiva é constatada nos relatos das professoras sobre as atividades remotas que envolvem o replanejamento do ensino, a organização de kits de tarefas e de materiais para as crianças, elaboração de relatórios, atendimento de pais e alunos pelo WhatsApp, reprodução de cópias das atividades e entrega na casa dos alunos, entre outras atividades, conforme relatam os professores:

O professor tem que elaborar, um tanto de atividades, das diferentes disciplinas, né, [...] de cada disciplina tem tantas por dia, só que cada atividade elaborada, o professor tem que fazer um planejamento, à parte, de cada atividade, tá, e enviar para a escola, né, que a Secretaria cobra (Professor Lú).

Também a situação que os pedagogos têm enfrentado, além dos professores, que é a dos alunos não terem materiais pra poder realizar as atividades. As escolas têm organizado alguns kits né, vamos dizer assim, algum conjunto de materiais que são também disponibilizados (Professora Cris).

Em São José, inclusive, um complicador é que tá sendo exigido que os professores vão até a escola, cumpram o horário, nos dias de permanência pelo menos, e nesses dias eles podem inclusive entregar o trabalho, esse trabalho pros alunos né, que será reproduzido (Professora Cris).

As mantenedoras delegaram às escolas a responsabilidade de entregar as atividades aos estudantes. Os relatos mostram diferentes formas encontradas para esse fim, entendido pelos diretores, pedagogos e professores, como a principal forma de manter o vínculo escolar para grande parte dos estudantes do campo, considerando que a maioria não possui acesso à internet e celular.

A dinâmica que é estabelecida, ela é bem precária, né, simplesmente é mandado aviso para as famílias através de alguns contatos que são colocados pelo conselho escolar e pela APM, pedindo pra que as pessoas da comunidade ajudem a divulgar (Professora Cris).

Nós fizemos grupos de WhatsApp, enviamos bilhetes, fizemos uma divulgação que os pais precisavam vir até a escola retirar esse material. Sabemos que nem todos têm sinal de telefone, porque é uma escola no interior do município, sabemos que as comunidades são distantes, então muitos não tem acesso, muitos não tem transporte para chegar lá [...] Então, a prefeitura disponibilizou um transporte, um carro, nós deslocamos até as casas dessas famílias e entregamos o material. Então, nós fizemos essa

primeira entrega dia 5 do 5, fizemos as primeiras orientações, atingimos 100%, o material chegou em todas as crianças. São 248 crianças que nós atendemos (Professora Léa).

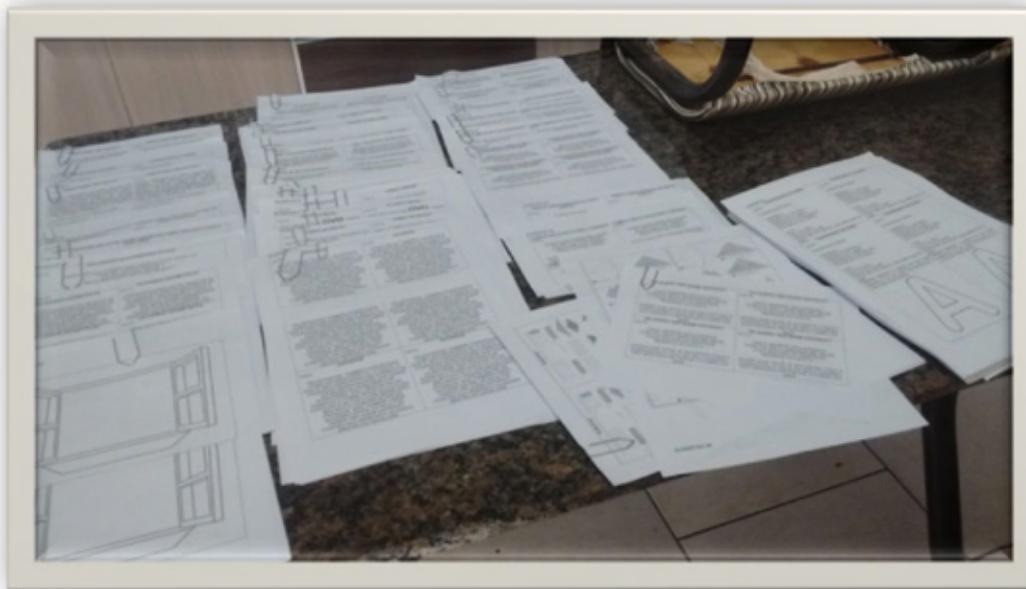
Os familiares ao ligar pra escola em momentos em que a secretária ou a diretora, os pedagogos estão se revezando em alguns momentos pra fazer essas cópias, os professores mandam por e-mail a atividade ou de alguma forma entregam na escola e aí são reproduzidas (Professora Cris).

Os professores reconhecem que há uma sobrecarga de tarefas encaminhadas para os alunos, com prazos determinados para serem entregues em quinze dias ou em um mês. Essa quantidade de tarefas, sem o espaço para o planejamento coletivo, intensifica o trabalho dos professores, que ocorre fragmentado e

não assegura a aprendizagem dos alunos, pois depende da mediação das famílias, que não têm tempo e nem o domínio dos conteúdos e da didática para ensinar. Conforme expressa a professora Alma “Por isso me sinto em uma linha de produção. Elaborar atividades, quantidade suficiente para 15 dias, receber atividades, produzir portfólio. Fica nisso”. A produção em quantidade passa ser o objetivo educativo, como diz outra professora:

Então, tem acho que mais ou menos umas 30 atividades pra colar no caderno, e pense a bagunça que tá em cima da minha mesa, cheia de folharada, porque daí eu tô separando as atividades pra daí cortar, né, montar os montinhos pra daí começar a selecionar os cadernos pra poder colar. E ainda tem que encapar os cadernos. (Professora Anne)

Figura 1 – Organização das atividades pedagógicas



Fonte: fotografia de Fabiana Rodrigues, maio de 2020.

O ensino centrado na realização de tarefas escolares, sem a mediação docente, inviabiliza processos reflexivos e criativos de construção do conhecimento. As formas por meio das quais se aprende são sempre individuais, heterogêneas, variadas, isso requer interações entre o professor e o aluno com o objeto da aprendizagem. A proposição de tarefas padronizadas

para reprodução de conteúdo conduzidos por textos restringe a mobilização da atividade intelectual, que dá sentido à aprendizagem, e assim reduz o desejo do estudante aprender. “Os professores relatam que as atividades não contribuem para as aprendizagens e temem o ano que vem. Pais reclamam que os alunos não querem fazer nada” (Professora Alma). A fun-

ção social da escola e do trabalho pedagógico é problematizada pelas professoras:

A experiência serve para ver o que a gente não enxerga na correria do dia a dia que é o quanto a prática pedagógica influencia no desenvolvimento do aluno, que as atividades feitas aleatoriamente em nada contribuem, é preciso sistematizar o conhecimento, dar sentidos, fazer mediações em sala, coisa que não ocorre com atividades remotas (Professora Alma).

É muito violento pensar como essa crise vai produzir mais desigualdade, como o Estado está despreparado pra pensar o ser humano, como a educação tá distanciada da sua função social, eu vejo que essa intenção de querer cumprir conteúdo, conteúdo, conteúdo, só nos mostra o quanto nossa educação ainda é tradicional, porque não é essa a função social da educação, a educação é mais que escola. Então, a educação ela se dá na relação com território, com mundo, e nossa dificuldade em produzir práticas educativas que assumam esse lugar da educação (Professora Helena).

Um as crianças ainda estavam no processo de alfabetização, que inclusive, né, como eu trabalho com a educação infantil, a gente tá sempre nesse processo né, de alfabetizar, de mostrar. Então, há uma grande preocupação, porque acaba, de certa maneira, prejudicando, né. Vai prejudicar lá na frente. Não sabemos né, quando vamos retornar (Professora Ilma).

As narrativas revelam que o trabalho pedagógico assume características do modelo empresarial capitalista, que valoriza a produção da mercadoria “a tarefa escolar para casa” com a desvalorização e subordinação do trabalhador “professores, pedagogos e diretores”, que se alienam nas atribuições do sistema burocrático e de controle.

Além de tudo isso, tem as fichas que os professores preenchem, né, são as fichas presenciais, e as fichas que eu tenho que digitar, né, de todos os alunos e todos os pais têm que assinar o recebimento do material, tanto da entrega quanto a devolução, né, desse material que vai impresso pra casa, aí eles têm uma ficha ali pra

eles assinarem. Os professores têm que colocar ali, além de fazer todo esse planejamento de aula, fazer essa ficha escrevendo qual conteúdo que tá trabalhando, encaminhamento metodológico, né, de que forma que tá fazendo isso, então depois eu posso disponibilizar também essas fichas aí que olha, é uma burocracia imensa (Professora Rosy).

A secretaria de educação aqui do município enviou pros professores, então eles têm que fazer o registro diário, nesses documentos, pra entregar pra diretora e pra pedagoga. Eu tenho esses documentos, depois eu vou passar pra vocês verem como que tá sendo o trabalho burocrático do professor, coitado né, então, além de tudo, ainda tem que estar escrevendo tudo o que ele faz durante o dia (Professora Anne).

A intensificação do trabalho no contexto de pandemia tem dificultado a vida dos professores, que necessitam conciliar o trabalho doméstico ou fora de casa, a elaboração e organização das atividades escolares e, em alguns casos, o acompanhamento dos próprios filhos nos estudos, conforme expressam uma diretora e uma pedagoga:

Eu me sinto muito cansada. Eu me sinto, assim, esgotada fisicamente, porque você desloca de um lado pro outro pra lugares muito distante, você dorme pouco, porque o gestor não dorme, o gestor fica, né, o tempo inteiro pensando naquele grupo de trabalho, 34 funcionários, aquela organização depende somente de mim, o cronograma né, meu e da pedagoga. Então assim, você tem um determinado peso pra essa engrenagem funcionar (Professora Léa).

Aquelas coisas ali que os professores enviam e você tem que reorganizar e você tem que ter tempo pra isso, o trabalho quadruplicou, porque, além de todo esse trabalho, você tem o trabalho de trabalho em casa, você tem que ajudar o seu filho também que, eu tenho minha filha que ela tem diabetes, eu tenho que tá cuidando dela, cuidando da alimentação dela, cuidando das atividades ali pra ver que ela às vezes fica nervosa, ela chora, ela não consegue fazer sozinha, eu tenho que ajudar, então, é uma situação muito delicada que a gente vive nesse momento

que a gente não queria estar vivendo (Professora Rosy).

Esse contexto, justificado pelo estado da pandemia de COVID-19, tem desafiado os professores a enfrentar o agravamento das condições adversas de natureza social, econômica e política, as quais determinam o trabalho pedagógico nas escolas situadas no campo. Assim, sentem-se provocados a problematizar a dimensão social de sua prática, isto é, do desenvolvimento intelectual, cultural e de proteção da integridade física e moral das crianças, conforme destaca a professora:

A escola é um equipamento também, que acolhe, que acompanha todas essas situações, é ... sociais [...] crianças que estão na rede de proteção, crianças que estão na família paranaense, que vêm de outros programas, bolsa família, acabam ficando desassistidas. Então, uma questão que eu fico pensando e refletindo é sobre essa, é, essa invisibilidade dessas desigualdades que vão se agravar, dessas crianças que estão aí nessa situação sem acompanhamento, sem atendimento, tem algumas crianças que comem só na escola suas refeições principais de janta, de almoço (Professora Helena).

E há essa preocupação né, com as crianças, e principalmente até mesmo com os pequenos, porque muitas se alimentam nas escolas, ou nos CMEIs, né. Eles vão, eles já chegam na escola perguntando né, pra nós professoras: daí tia, né, professora, o que que temos hoje de lanche? O que que tem de merenda? O que tem de almoço? Qual é a sobremesa? Então eles já chegam querendo saber o que que vai ter de comida hoje na escola (Professora Ilma).

Então, todas essas dificuldades afetam porque a gente fica preocupado, fica apreensivo e até imaginando, assim, que pra esses alunos, realmente, a gente sabe que é um momento crítico, que é toda uma situação, mas mais uma vez a gente percebe né, tem a nítida compreensão, pelo menos pra quem tem esse olhar, de que os mais prejudicados são os trabalhadores aí né, as camadas populares mais atingidas, que são as pessoas de baixa renda, com subempregos,

desempregados, que tá bem preocupante (Professora Rosy).

Diante das condições concretas de existência no campo, o trabalho pedagógico no regime remoto suscita encontrar soluções para que as tarefas escolares enviadas para casa cumpram o papel pedagógico, quanto a identificação dos avanços e das dificuldades dos alunos, como também o papel social, de interação da família com a escola. Nesse sentido, cabe o trabalho colaborativo entre professores para planejar atividades relevantes e criativas para os alunos mediadas pelos pais ou seus responsáveis, que considerem as diversidades e a oportunidade de reflexão sobre questões do cotidiano, do contexto do campo, da pandemia, do meio ambiente, motivando a sua realização, pela leitura de bons textos e de experiências concretas. Nessa perspectiva, destaca-se a fala da professora pedagoga:

Eu falei pra elas assim, vamos pensar, assim, nessa forma de vocês tarem elaborando essa atividade, quem sabe né, aproveitar pra construir esse material pedagógico que tanto a gente sempre quis aqui em Tijucas, e não tivemos a oportunidade, né, não deu certo em tempos atrás. Então, elas tão fazendo as atividades de forma contextualizada, falando um pouco do município, fazendo com que as famílias saiam com as crianças, observem as plantas, plante uma sementinha, observe o desenvolvimento dela, algo nesse sentido que desperte um pouco, um jeito de fazer com que essa situação seja um pouco mais humanizada (Professora Rosy).

Constata-se o esforço e compromisso da gestão da escola e docentes em realizar o atendimento domiciliar como uma alternativa para atender à diversidade de necessidades dos estudantes do campo.

O atendimento domiciliar, na nossa estratégia e plano de ação, é aquela criança que ela tem muita dificuldade e ela não tem um laudo pra encaminhar pra sala de recurso. Então, essa criança, nós temos um professor que desde o dia

5 ele já faz a visita, então eu tenho 2 professores que, no dia que nós fazemos a entrega de atividades quinzenal eles já saem de manhã, pegam o material que o professor regente preparou e deslocam para a casa desses alunos. Eu tenho 5 famílias que tão em atendimento domiciliar. Então, essas crianças, a professora trabalha com eles no multisseriado né, na casa deles. [...] Aí no final da nossa reunião ontem ela disse assim: eu estou com 25 anos de magistério, sempre atuei nessa escola, mas eu nunca entrei no seio de uma família como eu tô entrando hoje, pra fazer esse processo, esse trabalho (Professora Léa).

As narrativas apresentadas expõem problemas e desafios comuns, vividos pelos professores em seus contextos, porém, existem algumas singularidades em decorrência de políticas públicas locais para as mantenedoras e sua rede de escolas. A maioria dos municípios reduziu horas de professores não efetivos, funcionários e estagiários. No município de Almirante Tamandaré, o regime remoto não foi aprovado como prática de reposição de aulas e os professores foram chamados para atividades de formação.

Nesse momento de pandemia, nós estamos trabalhando com atividades formativas, segunda quarta e sexta a partir da secretaria de educação com temas relacionados à violência, a gestão democrática, a direitos humanos, relacionados à democracia; e na terça e na quinta, são atividades formativas organizadas pela coordenação pedagógica. Então, essas práticas elas tão sendo socializadas junto com as professoras, enfim, as famílias podem participar também, e as crianças realizarão essa reposição por meio de atividades presenciais quando elas retornarem (Professora Helena).

No município de Piraquara, foram mantidos os funcionários sem prejuízos de salário. Essas medidas resultam do diálogo entre sindicatos, educadores e comunidades com representantes das mantenedoras.

O pessoal aí também dos serviços gerais, né, as merendeiras, cozinheiras, as zeladoras, tam-

bém estão em casa, também todas, recebendo normalmente, ninguém com nenhum prejuízo. O nosso sindicato é bastante ativo, bastante atuante, qualquer coisa que aconteça fora do previsto eles lutam até que os professores sejam ouvidos e atendidos (Professora Ilma).

As narrativas confirmam a intensificação do trabalho técnico-burocrático dos professores e equipes escolares, no contexto da pandemia de COVID-19. Expõem contradições e violações de direitos fundamentais da dignidade humana que demandam engendrar um coeso movimento de resistência em favor da eliminação das desigualdades sociais, ambientais e tecnológicas que inviabilizam o acesso e direito à educação de qualidade para os estudantes do campo, durante e pós-pandemia. “Ao lidar com as emergências e significar as diferenças, a escola entra num território de embate entre as forças instituídas, as forças instituintes e os movimentos de resistência.” (MOTA; RIOS, 2017, p. 197).

A garantia do trabalho pedagógico remoto nas escolas rurais tem dependido da articulação dos professores, das equipes pedagógicas e do fornecimento da logística de transporte para que as atividades sejam entregues aos estudantes. Como relata uma diretora de escola do campo, “levamos as atividades à casa dos alunos, um a um, com o auxílio do motorista e carro da prefeitura” (Professora Léa). Da mesma forma, os familiares também se deslocam para as escolas para buscar e retornar as atividades pedagógicas, na medida do possível.

Todos os fatores que envolvem o trabalho pedagógico narrados pelos professores revelam suas angústias e apreensões, que evidenciam a necessidade de que as políticas públicas sejam cada vez mais intersetoriais.

Considerações finais

As narrativas conservam sua força para nos dar a fisionomia de uma época: os poderes constituídos chocam-se com a escola, os pais,

os professores, talvez essa seja uma característica permanente das relações que envolvem a educação escolar das classes populares que as narrativas tanto evidenciam em tempos de COVID-19. O traço mais forte dessa fisionomia é o de desigualdades sociais, que como sulcos profundos na formação social brasileira ficam dramaticamente expostas: os pais estão mais inseguros, as professoras apreensivas com seus estudantes, mas também com elas mesmas, perdem direitos, lutam por si, pelas estagiárias, por demais profissionais da educação, acionam o sindicato. Fazem das suas salas e cozinhas salas de aula, deitam mão dos seus celulares para ligarem, enviarem e receberem mensagens.

A escola pública rural, tão privada de materiais de comunicação de ponta e acesso à internet de larga potência, vê-se com muitas restrições, as professoras percorrem as casas de seus alunos, deparam-se com as crianças mais velhas no cuidado de seus irmãos menores, os pais tiveram que sair para trabalhar, as classes populares estão nesta conjuntura mais desprotegidas, e o professor afirma – “escola é presença” –, porque sabe, que só assim podemos cuidar, proteger e ensinar nossas crianças.

A superação dessa fisionomia impõe que se reivindique avançar na ampliação de direitos e garantias para a escola pública e seus sujeitos, que se defenda o acesso gratuito à internet banda larga para as escolas, professores e alunos, plataformas de comunicação igualmente gratuitas que não estejam sujeitas às determinações do mercado, de tal maneira que promovam a interação dos fortes vínculos das culturas populares.

A escola tem sido lugar de expressão das desigualdades sociais e dela se espera a formação educacional comprometida com a transformação social. Para que isso ocorra, é essencial a valorização dos profissionais da educação que, nesses tempos de pandemia,

têm tido sobrecarga de trabalho, de demandas. Deles, é exigido que se formem, que assistam vídeos, que leiam os materiais preparados pelas instâncias superiores, que entreguem materiais, que recolham, que avaliem, que façam diários etc. É importante perguntar: quem tem escutado os professores? Quando eles falam? Ou, a eles cabe o trabalho de “executar tarefas”, na lógica empresarial da coisa pública?

Por fim, diante do objetivo proposto ao artigo e dos dois eixos centrais identificados nas narrativas dos professores, é possível afirmar que a substância central das políticas e do trabalho pedagógico, em escolas rurais, em tempos de pandemia, é dada pelas categorias: controle, regulação, sobrecarga de trabalho, responsabilização do professor e dos familiares. Como as narrativas indicam, o excesso de trabalho e o sentimento de estar na “produção em série”, com a aprendizagem sendo secundarizada diante do propósito de garantir os dias letivos e o “depósito de conteúdos”.

Esse tempo de pandemia exige o repensar da escola pública, a valorização do trabalho docente e as discrepâncias regionais e territoriais com o intuito de garantir a formação humana. A prioridade tem que ser colocada no sujeito, no ser humano e na sua condição de vida. A tecnologia educacional tem que estar a serviço do ser humano, e não o contrário.

Juntamo-nos, a partir das problematizações trazidas neste artigo, às propostas do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC, 2020, p. 3-4), a saber:

1. Que toda e qualquer medida de reorganização dos calendários escolares, quando do retorno seguro às atividades escolares presenciais, deverá ser precedida de escuta ampla, qualificada e democrática da comunidade escolar, sociedade civil e movimentos sociais, pelos estados e municípios.
2. Que as atividades pedagógicas não presenciais durante o período da Pandemia do Covid-19 não sejam computadas como dias letivos e como objeto de avalia-

ção. 3. Que os estados e municípios priorizem a destinação do orçamento da educação para a estruturação das escolas e contratação de educadoras/es para adequar-se às novas exigências sanitárias das educadoras/es e estudantes quando da retomada segura atividades presenciais. Os gastos com plataformas de mediação tecnológica para a implementação de atividades pedagógicas não presenciais se reverterem em resultados limitados e excludentes, quando não, no desperdício de recursos públicos. 4. Que sejam suspensos todos os exames nacionais, estaduais ou municipais e vestibulares previstos para este ano letivo. 5. Que a União, estados e municípios adotem as providências para que não haja demissões, assédios, cortes de carga horária e diminuição de salários dos profissionais da educação das redes pública e privada, efetivos e temporários, da cidade e do campo, das comunidades indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhas ou camponesas durante o período de Pandemia da COVID-19. 6. Que a União, estados e municípios adotem as providências para assegurar a oferta da merenda escolar para todos os alunos da rede pública estadual e municipal de ensino, na cidade e no campo, comunidades indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhas ou camponesas durante o período de Pandemia da COVID-19.

Referências

- ARAUCÁRIA. **Decreto Municipal nº 34.516 de 12 de maio de 2020**. Dispõe sobre concessão de licença prêmio e férias aos servidores que se encontram em trabalho remoto ou dispensados temporariamente, em razão da pandemia pelo Coronavírus. Araucária, 2020.
- ARAUCÁRIA. **Lei nº 1.703 de 11 de dezembro de 2006**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos do município de Araucária. Araucária, 2006.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas, vol. 1. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BORON, Atilio A. Filosofia política moderna. De Hobbes a Marx. Em publicação: **Filosofia política moderna: de Hobbes a Marx**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, DCP-FFLCH, Departamento de Ciências Políticas, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, USP, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Nota de esclarecimento**. Brasília, 18 de março de 2020a. Disponível em: <http://consed.org.br/media/download/5e78b3190caee.pdf>. Acesso: 20 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 5 de 28 de abril de 2020b**. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-cp-005-2020-04-28.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- CÂNDIDO, Antônio. O Significado de Raízes do Brasil. In: HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora J. Olympio, 1976. p. XI – XXI.
- Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC. **Pela reorganização do calendário escolar sem ensino remoto: em defesa do direito à Educação do Campo**. Brasília, 2 de junho de 2020.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
- MOTA, Charles Maycon de Almeida; RIOS, Vasconcelos Pacheco. Docência e diferenças nas escolas rurais: narrativas de formação na pesquisa (Auto)biográfica. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 2, n. 4, p. 192-204, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3605/2322>. Acesso em: 8 jun. 2020.
- PARANÁ. SEED. **Resolução nº 1.016 de 3 de abril de 2020**. Regime especial, aulas não presenciais. Curitiba, 2020. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-05/resolucao_1016_060420.pdf Acesso em: 20 jul. 2020.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Relatos orais: do indizível ao dizível. In: VON SIMSON, O. R. de M. (Org.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988. p. 14 – 43.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. Conselho Municipal de Educação. Deliberação nº 4 de 24 de abril de 2020. Disponível em http://servicos.sjp.pr.gov.br/servicos/anexos/doi/20200429_073831_76.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

SOUZA COUTO, Edvaldo; SOUZA COUTO, Edilece; PORTO CRUZ, Ingrid de Magalhães. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da covid-19. **Interfaces científicas**, v. 8, n. 3, p. 200 – 217. Aracaju, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777>. Acesso em: 7 jun. 2020

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensi-

va-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação** UFSM, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344/pdf>. Acesso em: 7 jun. 2020.

TIJUCAS DO SUL. **Decreto nº 3.392 de 27 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – COVID-19. Tijucas do Sul, 2020.

Recebido em: 27/07/2020

Aprovado em: 11/12/2020

Maria Antônia de Souza é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), professora associada C da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (Nupecamp), Bolsista Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 1B. *E-mail:* masouza@uol.com.br

Maria de Fátima Rodrigues Pereira é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), líder do Grupo Pesquisa Trabalho e Políticas Educacionais (TEPE). *E-mail:* maria.pereira@utp.br

Maria Iolanda Fontana é doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UTP, membro do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (Nupecamp). *E-mail:* maria.iolanda.fontana@gmail.com

“DA NOITE PARA O DIA” O ENSINO REMOTO: (RE)INVENÇÕES DE PROFESSORES DURANTE A PANDEMIA

■ ELZANIR DOS SANTOS

<https://orcid.org/0000-0001-9026-7953>

Universidade Federal da Paraíba

■ IDELSUITE DE SOUSA LIMA

<https://orcid.org/0000-0002-0418-1561>

Universidade Federal da Paraíba

■ NADIA JANE DE SOUSA

<https://orcid.org/0000-0002-3648-4559>

Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

A pandemia da COVID-19 desvelou, de forma incontestável, problemas estruturais do nosso país, dentre tantos, aqueles ligados às condições precárias de ensino e de aprendizagem. Confrontados diuturnamente por um discurso desvalorizante, os(as) docentes têm assumido, no contexto atual, importância vital no empreendimento de ações que garantam educação a milhões de estudantes. Afetados(as) em sua vida pessoal e profissional, de forma disruptiva, abrangente e intensa, esses(as) profissionais são lançados(as) em um enredo que os(as) convoca a operar mudanças profundas no modo de ser, pensar e fazer seu cotidiano docente, a partir do ensino remoto. Objetivamos, portanto, responder neste artigo, dentre outras, à seguinte questão: como professores(as) têm dado forma e produzido sentidos ao seu ofício no contexto do ensino remoto? Tomamos como aporte teórico Delory-Momberguer (2012, 2016); Souza e Meireles (2018); Passeggi (2010), dentre outros, e assumimos como um de nossos pressupostos que o ato de narrar é parte constitutiva do humano e possibilita aos sujeitos atribuir sentido e interpretar suas experiências. Convidamos professores(as) da educação básica a produzirem narrativas escritas ou orais, sobre o contexto do seu trabalho nas condições atuais, os quais fizeram emergir desafios, estratégias, (re)invenções, aprendizagens e possibilidades para um vir a ser.

Palavras-chave: Ensino remoto. Pandemia. Docentes. Narrativas. (Re) invenções.

ABSTRACT “OVERNIGHT” REMOTE TEACHING”: TEACHING (RE) INVENTIONS DURING THE PANDEMIC

The COVID-19 pandemic unquestionably unveiled structural problems in our country, among many, those linked to the precarious conditions of teaching and learning. Faced daily by a devaluing discourse, teachers have assumed, in the current context, vital importance in undertaking actions that guarantee education to millions of students. Affected in their personal and professional lives, in a disruptive, comprehensive and intense way, these professionals are launched into a plot that calls them out to make profound changes in their way of being, thinking and doing their daily teaching, from remote teaching. Therefore, we aim to answer in this article, among others, the following question: How have teachers shaped and produced meanings to their profession in the context of remote education? We take as a theoretical contribution Delory-Momberguer (2012, 2016); Souza e Meireles (2018); Passeggi (2010), and so forth, and we assume as one of our assumptions that the act of narrating is a constitutive part of the human and allows subjects to attribute meaning and interpret their experiences. We invite teachers of the Basic Education to produce written or oral narratives, about the context of their work in the current conditions, which brought about challenges, strategies, (re)inventions, learning and possibilities for a forthcoming.

Keywords: Remote education. Pandemic. Teachers. Narratives. (Re) inventions

RESUMEN “DE LA NOCHE AL DÍA” ENSEÑANZA REMOTA: (RE) INVENCIONES DE LOS MAESTROS DURANTE LA PANDEMIA

La pandemia de COVID-19 reveló, sin lugar a duda, problemas estructurales en nuestro país, entre otros, los relacionados con las precarias condiciones de la enseñanza y el aprendizaje. Enfrentados diariamente por un discurso devaluado, los docentes han asumido, en el contexto actual, la importancia vital en la realización de acciones que garanticen la educación a millones de estudiantes. Afectados en su vida personal y profesional, de una manera disruptiva, integral e intensa, estos profesionales se lanzan a una trama que los llama a realizar cambios profundos en su forma de ser, pensar y hacer su enseñanza diaria, desde la enseñanza remota. Por lo tanto, nuestro objetivo en este artículo es dar respuesta, entre otras, a la siguiente pregunta: ¿Cómo han dado forma y sentido los maestros a su profe-

sión en el contexto de la educación remota? Como contribuciones teóricas tomamos los estudios de Delory-Momberguer (2012, 2016); Souza e Meireles (2018); Passeggi (2010), entre otros, y admitimos como uno de nuestros supuestos que el acto de narrar es una parte constitutiva del ser humano, que permite a los sujetos atribuir significado e interpretar sus experiencias. Invitamos así a los maestros de Educación Básica a producir narraciones escritas u orales, sobre el contexto de su trabajo en las condiciones actuales, lo que condujo a la manifestación de desafíos, estrategias, (re) inventos, aprendizajes y posibilidades para un futuro.

Palabras clave: Educación remota. Pandemia. Maestros. Narraciones. (Re) invenciones.

Introdução

Não percamos esse tempo precioso dando deveres. Aproveitemos para pensar se outra escola é possível. (Tonucci, 2020)

O cenário da pandemia trouxe à luz, de forma dramática e incontestável, as contradições ligadas às desigualdades sociais, econômicas, educacionais, étnicas, de gênero e de classe, que nos obrigam, enquanto sociedade, a fazer perguntas inadiáveis, no que diz respeito aos caminhos para encontrar as soluções que respeitem, acima de tudo, o direito a condições dignas de vida.

Entretanto, diariamente temos assistido, do ponto de vista das instâncias gestoras da política brasileira, ao descaso, à negligência ou aposta em soluções que ferem os princípios do direito a ter direito, por parte de todos(as). Ganha ainda mais evidência a degradação das condições de trabalho de professores(as), particularmente da educação básica, traduzidas, entre outras manifestações, pelo número de estudantes em cada turma, dificultando que aqueles que mais precisam tenham mais atenção; a ausência de tempo para estudo e aprendizagem sobre uso das novas tecnologias e, mais ainda, as inadequadas condições de acesso e uso da internet.

De um contexto no qual se confrontam rotineiramente com discursos que os desvalorizam e os desqualificam, durante a pandemia, os(as) professores/as são instados, mais do que nunca, a estarem na “linha de frente”, cuidando da garantia do direito à educação por parte de milhões de estudantes matriculados(as) nas escolas públicas e privadas brasileiras.

A saída encontrada pelos órgãos da gestão educacional, para sanar, minimamente, os prejuízos acarretados pela pandemia e consequente necessidade do isolamento social, foi o “ensino remoto”, as “aulas *on-line*”, ou o “ensino a distância”, conforme têm sido denominadas as alternativas ao ensino presencial. Tempo, espaço e currículo precisaram, de repente, ser reinventados, embora, em muitos aspectos, essa “reinvenção” seja a continuidade de práticas que já se apresentavam frágeis no ensino presencial.

Confrontados(as) à urgência para dar continuidade ao ensino e aprendizagem, os(as) professores(as) se veem diante da obrigação de redefinir, ressignificar, reinventar e “desaprender” muitas das suas certezas teóricas e metodológicas quanto ao seu fazer. Esse tempo marcado pelo ineditismo, urgência e potência

em experiências de aprendizagem, interpela a todos(as) – sociedade em geral, profissionais da educação e pesquisadores, em particular – a compreendê-lo para propor caminhos que apostem em um presente/futuro melhor em humanidade.

Assim, neste artigo, buscamos responder, às seguintes questões: como professores(as) da educação básica têm dado forma e significado ao vivido no contexto do ensino remoto? Quais enfrentamentos, desafios, estratégias têm atravessado o cotidiano do seu fazer? Que aprendizagens e possibilidades emergem deste espaço/tempo e que podem conduzir os(as) docentes a processos de (re)invenção de si e do seu fazer?

Partindo do pressuposto de que o ato de narrar é humano (PASSEGGI, 2010; DELORY-MOMBERGUER, 2016) e possibilita aos sujeitos atribuir sentido e interpretar suas experiências, convidamos professores(as) da educação básica, de escolas públicas e privadas do estado do Ceará e da Paraíba a produzirem relatos escritos ou orais, sobre o contexto do seu trabalho no ensino remoto. O narrar-se possibilitou aos(as) docentes uma parada, um distanciamento, um tempo – ainda que breve – de reflexão sobre seu cotidiano docente, sua interpretação das experiências e os sentidos atribuídos às reconfigurações promovidas pela exigência do ensino remoto. Os(as) professores(as) trouxeram à luz o cotidiano do seu trabalho, seus desafios e sua capacidade (re)inventiva de produzir estratégias de superação e inversão de lógicas de ações; a dimensão do sensível, ensejada pela interpretação das suas condições emocionais, neste contexto de risco iminente de morte real ou simbólica; aprendizagens e possibilidades para um vir a ser.

Desse modo, o texto está estruturado apresentando uma breve contextualização do cenário atual, destacando aspectos ligados ao campo da educação. Além disso, argumenta-

mos sobre a pertinência da pesquisa com narrativas para entender como professores(as) interpretam suas experiências emergentes nesse contexto de pandemia. Em seguida, trazemos as análises das narrativas docentes, enfocando desafios, enfrentamentos, estratégias e aprendizagens e possibilidades ensejadas pelo seu fazer no ensino remoto. Nas considerações finais, pontuamos os aspectos centrais anunciados nas narrativas dos(as) professores(as) e defendemos a urgência de se fazer perguntas fundamentais, na direção de uma educação mais humana, que cuide e atribua importância igual a todas as vidas.

O contexto da pandemia e suas implicações para a educação escolar e os modos de ser/fazer docente

A pandemia da COVID-19 nos lançou, de forma disruptiva, num cenário de incertezas, de medo, de redefinição das nossas relações com nós mesmos, com os outros e com o mundo. Ela instaurou um tempo de suspensão, de reflexões, de problematizações, um tempo de perguntas (quais perguntas?) orientadas, sobretudo, para o campo da saúde, da economia e da educação.

Na saúde, as indagações que se impõem em nosso cotidiano assombroso, são: “Quais os índices de contágio e letalidade alcançados, hoje?”; “Como nos proteger melhor e aos nossos?”; “Quando teremos uma vacina?”; “Quando finda o isolamento social?”. No campo da economia, empresários têm tentado colocar suas urgências de lucro acima de tudo e de todos, forjando um falso e perverso dilema: “Como ficará a economia e o desenvolvimento do país se os(as) trabalhadores(as) continuarem sem trabalhar, em decorrência do isolamento social?”. Para a classe trabalhadora, por sua vez, cria-se uma impiedosa dicotomia:

“Mantenho minha vida/saúde ou meu emprego?”. No campo da educação, as interrogações hegemônicas – dos empresários da educação aos professores – são: “Como repor o calendário letivo, tendo em vista a suspensão das aulas presenciais?”; “Como manter a aprendizagem dos estudantes para que não percam o ano letivo?”

Considerando que o contexto atual desmascarou de forma irrefutável o problema das desigualdades de acesso, particularmente, aos bens da saúde e da educação, as questões postas anteriormente escamoteiam e adiam a pergunta fundamental: “Como garantir que todos(as) tenham acesso a uma vida digna, uma vida que valha a pena ser vivida, incluindo condições justas de saúde, trabalho e educação?”.

Apesar disso, o que vemos são soluções idealizadas e implementadas na lógica tão conhecida e ineficaz da pressa, do improvisado, da superficialidade e da reificação das desigualdades sociais, econômicas e educacionais. As saídas encontradas expressam, portanto, uma tentativa de mudança na continuidade. Reproduzem-se e se agravam os problemas a partir de um argumento, enunciado por empresários da educação e setores do governo – de que “afinal precisamos fazer alguma coisa, pois não será agora que iremos resolver o problema da equidade”. Aceitar, naturalizar e legitimar as desigualdades é, no entanto, uma forma de negar e desacreditar que o direito à educação é um direito de todos, “pondo em crise todo o humanismo social e pedagógico que inspirou a defesa do direito de todo cidadão à educação, à humanização” (ARROYO, 2015, p. 22). Deixa-se de trazer ao debate uma indagação fundamental sobre como é possível melhorar e/ou ampliar o acesso às novas tecnologias, por parte de professores(as) e alunos(as).

É consensual a defesa de que a escola tem uma responsabilidade fundamental na ges-

tão da educabilidade dos sujeitos aprendentes, especialmente neste contexto. Assim, ela foi convocada pelo Ministério da Educação e Secretarias da Educação, a cumprir sua tarefa mediante determinadas prescrições¹, propondo soluções, tendo em vista dar prosseguimento às atividades de aprendizagem.

A saída encontrada para garantir o “direito à aprendizagem” ou “vínculo com a escola” foi o “ensino remoto”². Essa alternativa exigiu um diagnóstico das condições dos(as) estudantes para tal empreendimento e o cenário desnudado, de forma que não é mais possível disfarçar, foi a irrefutável desigualdade de acesso aos meios tecnológicos, resultantes de outras tantas injustiças que atingem aos(as) filhos(as) da classe trabalhadora. Parte significativa dos(as) estudantes da rede de ensino brasileira não tem nenhum acesso ou não dispõe de condições adequadas de uso da internet e tecnologias digitais. Assim,

20% dos domicílios brasileiros – o equivalente a 17 milhões de unidades residenciais – não estão conectados à internet, o que impossibilita o acesso de alunos ao material de ensino a distância disponibilizado em seus portais por muitas escolas públicas do ensino fundamental e do ensino médio. [...] Mais de 40% das residências não possuem computador e, entre os que possuem, poucos possuem softwares atualizados e capacidade de armazenamento. E são de uso comum de 3 ou mais pessoas (COLEMAX, 2020, p. 16).

Embora as orientações oficiais tenham amparo na justificativa da garantia do direito à educação, as soluções encontradas apontam na direção oposta, uma vez que, na gramática escolar da pandemia, a aprendizagem é com-

1 Cf.: Parecer CNE/CP nº 9/2020-MEC (BRASIL, 2020).

2 Esta denominação “ensino remoto” é considerada mais adequada que “ensino a distância”, em virtude de que esta segunda modalidade tem uma regulamentação, estrutura e projeto pedagógico específicos, divergindo da primeira que tem como marca o caráter de emergência, improvisado e diversidade de formas para sua realização.

preendida, em muitos casos, circunscrita à realização e entrega de atividades, particularmente, para aqueles estudantes que não têm acesso às novas tecnologias. Desconsidera-se, dessa forma, todos os demais aspectos ligados ao processo, seu sentido amplo e humanístico de prática social, de mediação, de interação, de coletividade.

Além disso, em face do quadro dramático de agravamento do desemprego, da precarização das condições de moradia, saúde e alimentação, ao limitar-se as preocupações ao cumprimento do calendário letivo e avaliações, o vínculo entre educação e vida, ensino e aprendizagem e condições para sua realização têm sido reiteradamente negligenciados no discurso e prática das instâncias da política educacional, muitas vezes, em nome de interesses que intencionam esvaziar a escola de sua função de bem público (CÁSSIO; CARNEIRO, 2020, p. 03), isto é, de seu papel de garantir, democraticamente, o acesso à educação.

Os(as) professores(as), que, no caso brasileiro, somam 2,2 milhões, em 180,6 mil escolas (COLEMAX, 2020), são conclamados(as) a serem protagonistas nesta tarefa de retomada das atividades pedagógicas, mas, apenas como implementadores de ações, sem participação nas decisões e em moldes que, em muitas situações, sacrificam a característica principal do seu trabalho, assentada na mediação pedagógica, em face de que parte significativa dos(as) estudantes não tem como acessar as aulas *on-line*. Muitos(as) desses(as) profissionais tiveram que, de forma repentina, conjugar tarefas domésticas, maternidade, cuidados de familiares e ensino remoto. Suas condições de trabalho foram, portanto, drasticamente modificadas e precarizadas. No caso de docentes da rede privada ou daqueles(as) que não são efetivados(as) na rede pública, soma-se ao risco da saúde, o risco do desemprego.

Partindo desse contexto e do entendimento da importância política e epistemológica de envidarmos esforços para compreendê-lo, buscamos responder, a partir de narrativas de professores(as), às seguintes indagações: “Como docentes da educação básica estão (re) significando, (re)inventando e (re)existindo em seu fazer docente no contexto do ensino remoto?”; “Como elaboram e interpretam, na narrativa de si e do seu fazer, o que experimentam em termos de desafios e estratégias, neste contexto de excepcionalidade?”; “O que apontam como aprendizagem e possibilidades para um vir a ser?”.

As análises que ora apresentamos se respaldam no campo teórico-metodológico das narrativas autobiográficas, em face da sua fecundidade, em abordar a temática da formação e trabalho docente, numa perspectiva que valoriza a subjetividade, a dimensão singular-plural, as interpretações e significados atribuídos pelos sujeitos que narram as suas experiências.

As narrativas (auto)biográficas e sua pertinência à produção e apreensão de sentidos atribuídos às experiências educacionais

Para compreender algumas dimensões do trabalho docente, isto é, como os professores estão interpretando e avaliando suas experiências presentes, como estão (re)inventando seu fazer, a abordagem mais pertinente a este intento é a pesquisa (auto)biográfica, em face de ter como marca o respeito ao sujeito, ao seu modo de ver e dizer sua existência. Segundo Souza e Meireles (2018, p. 285),

[...] no campo educacional, as pesquisas (auto)biográficas nascem e se articulam a partir de princípios da pesquisa qualitativa e da constituição de outros modos de ver/escutar/narrar a vida e as aprendizagens-experiências que se

inscrevem nos domínios da formação dos adultos, de professores em processos de formação inicial ou continuada, mas também das formas diversas que as narrativas têm assumido no cenário contemporâneo.

Pesquisar, nessa abordagem, requer uma abertura, uma ampliação e engajamento de sentidos outros – ver, escutar e falar/narrar – afastando-se de paradigmas positivistas, os quais reivindicam a predominância do olhar, do observar.

A escolha pela pesquisa narrativa é da maior relevância, tendo em vista que essa abordagem tem como um de seus pressupostos a dimensão da reflexividade humana. Dessa forma, o ato de narrar tem, como uma de suas qualidades, o engajamento do autor da narrativa em um processo de elaboração, de estruturação e atribuição de sentidos àquilo que vive, a partir de uma tripla temporalidade, isto é, um antes, durante e depois, ainda que isto não signifique instaurar uma cronologia. Assumimos, portanto, que

o indivíduo humano vive cada instante de sua vida como o momento de uma história: história de um instante, história de uma hora, de um dia, de uma vida. Algo começa, se desenrola, chega a seu termo numa sucessão, superposição, empilhamento indefinido de episódios e peripécias, de provações e experiências (DELORY-MOMBERGUER, 2012, p. 525).

É válido sublinhar que não se trata de supor que a história ou a narrativa de vida preexiste à narração. É o ato de contar, de narrar, o qual implica em trazer à luz personagens, contextos, relações e temporalidades, mediado por um discurso explicativo, descritivo, avaliativo e interpretativo, que configura a história daquele que conta. Conforme Passeggi e Rocha (2012, p. 40), “é com base em padrões narrativos que organizamos nossas memórias, que clarificamos nossas intenções, nos constituímos como pessoa e nos apropriamos de nossas identidades”.

O trabalho com a pesquisa (auto)biográfica, seja na dimensão da pesquisa, e/ou da formação, institui-se como uma escolha não circunscrita a opções teórico-metodológicas e epistemológicas, mas implica em demarcar um posicionamento, uma decisão política, uma vez que ela assume como princípio o respeito à dimensão subjetiva, à voz dos sujeitos, ao que eles têm a dizer sobre si e suas experiências, ao modo como interpretam sua existência. Nessa ótica, Souza (2014, p. 41) reivindica que essa abordagem,

mais do que invadir a vida humana, parte de princípios deontológicos e busca assegurar a vida, ao abrir espaços para socializações e partilhas de modos próprios de como os sujeitos vivem, se desenvolvem, aprendem, enfrentam conflitos, buscam alternativas para superar as adversidades da vida frente aos processos de inclusão/exclusão social.

Um conceito fundamental para a compreensão desse campo é a noção de “biografização”, a qual pode ser entendida como “escrita da vida” em face da elaboração e interpretação da experiência. Segundo Delory-Momberguer (2012, 2016), o biográfico remete ao conjunto de representações e de construções segundo as quais os seres humanos percebem sua existência. Para esta autora, o biografar-se não se limita ao discurso, na sua versão oral ou escrita, mas diz respeito a

[...] uma atitude mental e comportamental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia (DELORY-MOMBERGUER, 2012, p. 524).

As narrativas (auto)biográficas, construídas em processo de pesquisa ou em práticas de formação, centram-se nas trajetórias, percursos e/ou em experiências dos sujeitos. Tais itinerários ou acontecimentos individuais ou coletivos são atravessados por dimensões tem-

porais, espaciais, históricas, culturais, sociais e subjetivas, em face das reflexões e análises construídas por cada um, ao narrar oralmente ou na escrita sobre si. Nessa ótica, deslegitima-se o argumento, ainda vigente, de que essa abordagem de pesquisa prioriza a dimensão individual em detrimento do caráter social e coletivo amalgamado nas itinerâncias dos sujeitos. Ora, segundo Ferrarotti, “se nós somos, se todo indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (FERRAROTTI, 2010, p. 27).

A narrativa (auto)biográfica constitui uma forma primária e essencial de que os sujeitos lançam mão intencionando organizar suas experiências, permitindo atribuir sentidos ao que é narrado e contado aos outros. Por isso, segundo Hubermam (2005), mais que outras formas de expressão, ela se converte no meio mais adequado quando se trata de investigar os docentes, tanto para captar a maneira pela qual constituem seu autoconhecimento, como para solicitar que enunciem o sentido pessoal, organizando sua experiência a partir de uma dimensão temporal.

Neste paradigma investigativo e/ou formativo, outro pressuposto-chave conduz à noção de que o sujeito é passível de ser condicionado, influenciado, perpassado pelos condicionantes sociais, ao mesmo tempo em que se constitui agente de mudança, de transformação da realidade. Emerge daí mais um fator da sua pertinência à pesquisa com professores(as). Dessa forma, Passeggi (2016, p. 73) defende que o sujeito é capaz de refletir:

[...] para avaliar o que a cultura lhe oferece e ‘projetar alternativas’ para (sobre)viver nessa cultura e, eventualmente, transformá-la. Adotar tal disposição como um princípio epistemológico e político permite conceber os professores como seres capazes de reconhecer o poder da cultura sobre eles, mas também de avaliar e pro-

jetar alternativas para viver melhor e contribuir para que outros também vivam melhor nas suas relações com o poder que emana da cultura.

Por seu caráter de abertura à compreensão da realidade, privilegiando as vozes e silêncios dos sujeitos pela via da escuta, do olhar e do diálogo, a narrativa se torna esse modo privilegiado “para se apreender e se compreender a impermanência do ser, a fluidez dos conhecimentos e a plasticidade da experiência humana em contextos cada vez mais amplos e mais diversificados” (PASSEGGI; ROCHA, 2012, p. 40).

Assim, buscamos compreender as (re)invenções, (re)existências e (re)significações construídas por esses sujeitos, na luta diária pela vida e pela manutenção ética do seu fazer docente. As fontes utilizadas são relatos produzidos/mediados por WhatsApp – oral via áudio e escrito – e por *e-mail*, de 13 docentes que atuam na educação básica das redes públicas do estado do Ceará (seis colaboradoras) e do estado da Paraíba (sete colaboradores(as)). O grupo é formado por dois professores – os quais atuam no ensino médio – e onze professoras, dentre as quais duas atuam na educação infantil. Quanto ao local de atuação, assim estão divididos: três são do município de Fortaleza (CE); três vinculam-se a escolas da sede do município de Icó, interior do Ceará; e sete têm vínculo com a rede pública de João Pessoa.

A opção por envolver professores dos dois estados mencionados se deve ao critério do acesso aos participantes e em face da presunção de que, na ausência de orientações sistemáticas do Ministério da Educação, mesmo após mais de um mês do fechamento das escolas, houvesse diferenças significativas quanto aos contextos, condições de trabalho e desafios impostos aos(às) docentes na operacionalização do ensino remoto. Hipótese que não se confirmou. Os tópicos a seguir sublinham, respectivamente, desafios, enfrenta-

mentos e estratégias, aprendizagens e possibilidades do que-fazer docente em tempos de pandemia.

“Começamos sem nenhuma orientação”: desafios, (re)existências e (re)invenções docentes no ensino remoto

O contexto histórico, social, econômico decorrente da pandemia nos tem obrigado a reorientar percursos, com marcas profundas em nossas trajetórias de vida, mas que solicita que não desconsideremos sua “pedagogia”, a qual pode nos ensinar muito sobre nossas condutas, nossas atitudes, nossa visão de mundo, nossos sonhos (SANTOS, 2020). No presente, esse cenário impõe que tomemos decisões importantes para dar sequência à nossa (re)existência.

A educação escolar ocupa lugar central em nossas vidas, seja como família de crianças e jovens, seja como estudantes, seja como profissionais que atuam nas escolas. Os(as) professores(as), “da noite para o dia”, tiveram que se descolar e deslocar-se de um cotidiano relativamente estável de preparação, realização e acompanhamento de aulas, para uma configuração de ensino e aprendizagem bastante diversa: o ensino remoto. Portanto, na atualidade, é imperativo que saibam lidar com os inúmeros desafios e encontrem saídas para viabilizar a continuidade do seu ofício.

Inventar um novo jeito de ministrar aula, sem um projeto de ação mais detalhado e sem as condições efetivas de trabalho, acaba por confirmar um arranjo que foi se desenvolvendo semelhante a “trocar o pneu com o carro em movimento”, atropelando um percurso que vinha sendo vivenciado no decorrer do período letivo. O depoimento da professora, citado a seguir, caracteriza esse desatino:

Nós professores nos deparamos da ‘noite para o dia’ com uma necessidade de prosseguir o ensino, com uma maneira de ensinar totalmente dependente da tecnologia. Essa ‘forma de ensinar’ nos lançou inúmeros desafios, superáveis ou não (Prof.ª 07).

A expressão “da noite para o dia” denota não apenas o impacto causado pela surpresa da professora em exercer a docência em outro formato, mas revela também uma ruptura com o seu passado, com as estratégias utilizadas em outros momentos e que, no presente, não podem mais fazer parte da sua rotina, como fora um dia. A pandemia nos lembra que as existências não lineares, nem coerentes em si mesmas, podem ser “sacudidas por forças coletivas que reorientam seus percursos de uma maneira imprevista e, geralmente incontrolável” (BERTAUX, 2010, p. 49).

O desafio expresso no relato da professora associa a necessidade de prosseguir o ensino com tensas e intensas relações entre o que vinha sendo realizado e o que se apresenta para ser feito de imediato e na urgência, com a instabilidade da situação pandêmica e suas dimensões sociais, pelas quais passam os sujeitos da escola. Portanto, o cenário atual convida a mudanças significativas nos modos de fazer, ver, sentir e dizer a profissão docente, implicando em reconstruções identitárias imprescindíveis.

A temporalidade circunstanciada pela ruptura na trajetória do trabalho docente dá lugar ao ensino remoto com consequências individuais, coletivas e sociais. Revela, por sua vez, a forma como as instâncias educacionais concebem a escola e sua cultura, os(as) educadores(as) e, particularmente, os(as) estudantes. Esse mal-estar com a instituição é destacado nas falas das professoras que se sentem desamparadas:

Começamos sem nenhuma orientação por parte da Secretaria de Educação do Município ou da

gestão, em relação a darmos continuidade ao trabalho com as crianças (Prof.ª 10).

O ensino remoto durante a pandemia veio para nós educadores como um desafio a ser enfrentado sem nenhuma formação continuada ou planejamento anterior. Na realidade, pegou-nos de surpresa para ser executado sem algum preparo e para aqueles professores que não tinham habilidades com as tecnologias e uso de ferramentas de comunicação ou com o acesso das redes sociais, o desafio se tornou gigantesco (Prof.ª 04).

Tais depoimentos ilustram bem as condições estruturais e a ausência de um processo formativo, minimamente possível, para o enfrentamento a uma nova modalidade de trabalho e a uma dinâmica de organização curricular que envolve não apenas recursos tecnológicos, mas sobretudo, lidar com vidas, com pessoas em situações de mudança.

Outro aspecto enunciado pelos(as) professores(as) diz respeito à pressão dos organismos educacionais, no que tange ao currículo, revestidos de uma pressa, de uma preocupação exacerbada com o cumprimento dos dias letivos, em detrimento das questões ligadas à vida, às condições de existência e de efetivação da continuidade do processo de ensino e aprendizagem. Os(as) professores(as) se percebem num dilema, pois têm que cumprir “a todo custo” as exigências de instâncias superiores, ainda que discordem de parte das deliberações. Os depoimentos a seguir são ilustrativos:

Nós deveríamos sim, ter esse acesso, procurar, saber como está, mais cuidado emocional e não se preocupar tanto com os números, né? (Prof.ª 06)

Pelo que eu tô percebendo vai ser contado como hora aula, no caso do fundamental, muita, muita coisa vai ser perdida, né. E aí ele vai passar por um outro ano sem ter vivenciado de fato, sem ter construído aquela habilidade, aquele conhecimento do modo mais adequado e isso pode

ser... Ele [estudante] pode vir a sentir maiores dificuldades no ano seguinte, enfim... vira uma bola de neve. Então é bem complicado. Eu acho que a gente deve sim, manter o laço, manter o contato, né, o vínculo com aluno, a gente deve sim sugerir atividades que ocupem o tempo deles e ocupem com qualidade, ocupem com algo que possa até estimular e desenvolver o laço dele com a família, mas contar isso como hora aula, eu acho que é bem complicado, não deveria ser, né (Prof.ª 02).

Exercer a docência na pandemia exige, portanto, repensar o currículo estabelecido, questionar a validade das prescrições e diretrizes curriculares para, assim, compreender o outro, seu contexto e sua história, com vistas a promover a inclusão social. De acordo com Goodson (2007, p. 242), “precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida”. Para esse autor, a aprendizagem está relacionada com a história de vida dos sujeitos, com o contexto em que estão inseridos e o currículo também pode tornar possível a aposta em um novo futuro social. Em suas palavras:

No novo futuro social devemos esperar que o currículo se comprometa com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas. Isto seria verdadeiramente um currículo para empoderamento. Passar da aprendizagem prescritiva autoritária e primária para uma aprendizagem narrativa e terciária poderia transformar nossas instituições educacionais e fazê-las cumprir sua antiga promessa de ajudar a mudar o futuro social de seus alunos. (GOODSON, 2007, p. 251)

Nessa perspectiva, tomar conta das pessoas é o mote que se anuncia, quer na pandemia ou fora dela. É preciso tomar conta, cuidar de si e dos outros, uma vez que escola é, por natureza, um lugar para cuidar das pessoas, para possibilitar que estas vislumbrem novos horizontes.

Um dos maiores desafios elencados pelos(as) professores(as) colaboradores é o fato de que uma parte significativa dos estudantes da escola pública está com dificuldade de acompanhar ou, o que é ainda mais grave: está completamente ausente do processo, decorrente da ausência de recursos tecnológicos. A precariedade do acesso e acompanhamento das atividades remotas assume diversas nuances: não há acompanhamento dos pais ou responsáveis, seja porque estes estão trabalhando, seja por não saberem orientar as atividades; só há disponibilidade de um aparelho de celular em casa; não há internet de qualidade que viabilize em melhores condições a realização das atividades. Os depoimentos a seguir são elucidativos, nesse sentido:

Tem alguns pais que infelizmente não podem estar de quarentena, então alguns estão trabalhando, então só têm acesso à tarde ou às vezes trabalham o dia todo e só podem fazer à noite com a criança [...] as dificuldades são as mais diversas possíveis, desde o celular tá ruim, tá com a memória cheia, não consegue abrir os vídeos (Prof.ª 02).

Tem muito aluno que a gente não sabe como tá, não sabe as condições familiares e não tem tido contato e aí tem até professor que tá pensando em passar na casa desses alunos pra tentar algum contato com eles (Prof. 05).

Diante dos inúmeros enfrentamentos, requer-se que a escola esteja menos preocupada com os conteúdos e mais voltada em manter e/ou ampliar os vínculos com o(a)s estudantes e suas famílias, seus entornos, suas vidas. O depoimento do professor 05 evidencia o esforço que escola e professores, apesar de tudo, têm empenhado visando garantir o direito à educação, ainda que infelizmente não consigam chegar a todos. Segundo Cássio e Carneiro (2020, p. 3),

A pandemia evidencia não apenas a vulnerabilidade existencial das vidas humanas, mas

a nossa obscena e naturalizada desigualdade de acesso a bens públicos. Bens públicos são, por definição, não rivais e não excludíveis. Isso quer dizer que quando um bem público é consumido, a sua quantidade disponível para as outras pessoas não diminui. Saúde e educação são bens públicos por excelência. Ou, pelo menos, deveriam ser.

Apesar dos desafios, dilemas, dificuldades que emergem do contexto pandêmico, os(as) docentes (re)inventam formas de resistir e (re)existir aos empecilhos, principalmente, no que concerne à distância física dos alunos e suas famílias. Os trechos citados, a seguir, destacam parte da interação elencada pelas professoras:

busco sempre interagir com os(as) estudantes ou os pais. Sim, porque agora os pais assistem nossas aulas, escutam nossos áudios e muitos até interagem comigo e com os demais colegas professores na intenção de acompanhar (Prof.ª 07).

Os pais, em sua maioria, têm dado feedbacks positivos quanto a nossa postura e preocupação com as crianças e estão bastante envolvidos. Alguns deles já até disseram que também estão se sentindo beneficiados com as atividades, pois estão aprendendo também, como se tivessem voltado a estudar. Fico muito feliz com a responsividade deles (Prof.ª 10).

Portanto, como estratégias e como resistência às dificuldades de dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem, a ação docente vai sendo modificada, (re)inventada, sublinhando uma dinâmica que caracteriza a maneira como cada um vai configurando o alcance da sua atuação, pois as relações estabelecidas mobilizam interações mais abrangentes com as famílias e a escola, ampliando sua função de educabilidade. Ensinar também aos pais emerge como saída para dar continuidade à mediação pedagógica, essencial à aprendizagem.

Sob essa lógica, o trabalho docente é, então, partilhado com os pais, permitindo que

os(as) professores(as) sintam, percebam e apreendam experiências de vida de uma diversidade de sujeitos envolvidos no ensino remoto. Socializam acontecimentos, relatos, expectativas e, ao narrarem esses fatos, ressignificam seus saberes, “pois os sentidos produzidos pelos sujeitos sobre si e sobre seus mundos sociais revelam modos de apreensão e interpretação do vivido” (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 290). Portanto, as relações entre professores(as) e famílias têm um rico potencial para serem retomadas num tempo pós-pandemia, instaurando-se assim uma rica oportunidade de abertura a aprendizagens favorecidas pelos duros ensinamentos ocasionados pelo atual contexto.

Ao constatar essa incorporação ao trabalho, algumas iniciativas são adotadas comportando uma variedade de ações sobre outras maneiras de realizar a docência na coexistência da quarentena, possibilitando aos(às) professores(as) (re)inventar-se, reconstruir-se em seus processos identitários, uma vez que as mudanças ensejadas pelo ensino remoto implicam novos modos de se relacionar com o imaginário da sua profissão, consigo mesmo, com os(as) estudantes e com as famílias. Os relatos a seguir dão testemunho dessa condição:

Está sendo um desafio, mas é inevitável, não poderíamos ficar sem contato com nossos alunos por tanto tempo, isso iria deixá-los desmotivados e prejudicaria o processo de aprendizagem. [...] mantenho sempre o contato, via WhatsApp ou ligação telefônica, perguntando os motivos e incentivando-os a permanecerem com essa rotina (Prof.ª 08).

As estratégias que estou usando é tentar estar o mais próximo possível deles. Então, eu faço ligações, eu faço pra que aqueles que podem fazer, eu faço videochamada pelo WhatsApp, pra que tenha esse contato comigo e também com os colegas (Prof.ª 06).

Em face de todos os empecilhos decorrentes da pandemia e transpostos ao ensino

remoto, não há como desconsiderar a necessidade de motivação e de proximidade para desenvolvimento de vínculos entre estudantes e professores(as). Os relatos demonstram que, em virtude do isolamento social e das dificuldades apresentadas pelos(as) alunos(as), tem sido necessário o estreitamento de laços e uma aproximação maior através dos contatos via recursos tecnológicos, para acompanhar os(as) discentes.

Certamente, o engajamento e a atenção individualizada resultam em uma maior aproximação para a manutenção de uma rotina de estudos e se tornam imprescindíveis para acompanhar os itinerários dos(as) estudantes. Importa destacar que esse aspecto há décadas é defendido e reivindicado como pressuposto para um ensino mais qualificado. Entretanto, pelas condições de trabalho docente conformadas em nosso país, isso somente está sendo viabilizado neste cenário porque se impõe para muitos(as) como a única forma possível para dar materialidade ao sentido da docência, ou seja, criar as condições para que os(as) estudantes aprendam, o que exige apostas em seu próprio trabalho, como está evidenciado na fala das professoras:

Para isso, reservo a maior parte do dia, estou disponibilizando mais tempo com esse ensino (Prof.ª 08).

Eu fico o dia inteiro recebendo as devolutivas dos alunos, os questionamentos, as dúvidas. Para atender às demandas, eu tive que me adaptar à realidade deles. De certa forma, eu fico disponível o dia todo para atendê-los (Prof.ª 09).

De forma inconteste, as falas dos(as) professores(as) revelam que o trabalho docente se avoluma de forma intensa na realização da prática pedagógica a distância, cujos horários são demasiadamente ampliados pelas condições de acesso tecnológico e/ou apoio familiar. Ao tempo em que se materializa essa sobrecarga, os(as) professores(as) articulam sig-

nificados, alternando emoções e sentimentos que ultrapassam os fatos vividos na interface das continuidades e permanências do fazer docente no ensino remoto.

Os(as) professores(as) ainda são instados a saber lidar, não só com as emoções dos(as) discentes e de suas famílias, mas igualmente com as próprias emoções, angústias e ansiedade. E, nesse intento, continuam praticamente sozinhos. A eles é tributada a responsabilidade de cuidar, de motivar, mas quem cuida do cuidador? Algumas Secretarias de Educação disponibilizaram serviços de apoio psicológico aos(às) discentes, enquanto os(as) professores(as) foram lançados à própria sorte.

Os depoimentos a seguir são emblemáticos do quanto esses(as) profissionais estão sendo afetados pelo cenário dramático do ensino emergencial:

Tem também [angústia] porque a gente não consegue chegar a todos (Prof.ª 02).

[...] entra muito essa questão de emocional do isolamento de não ver pessoas... tudo... e só por uma plataforma digital [...] (Prof. 01).

São muitas coisas que a gente tenta fazer pra dar conta, mas ao mesmo tempo a gente se sente meio de mãos atadas, né? Porque a gente não pode tá lá, não pode chegar junto, não pode dar um apoio de perto [...] (Prof. 04).

Outros depoimentos também reforçam os conflitos vivenciados pelos(as) educadores(as), tais como:

O contato diário com muitas informações negativas nos causam sentimento de impotência, a preocupação com as crianças e os pais (que vivem em situação precária) me deixa muito pra baixo e, às vezes, não consigo forças para me concentrar e produzir algo de qualidade (Prof.ª 10).

[...] não acredito no resultado dessas atividades remotas, acho tudo inutilidade, sinto-me obrigada a compactuar com uma farsa, e ao mesmo tempo isso me dá uma sensação de culpa, pois

não temos resposta para o que fazer, ou seja, se não participo, não me importo com meus alunos, pois eles supostamente estão numa situação ainda mais difícil que a minha. Além do mais, estou em casa recebendo e preciso ‘trabalhar’ ou mostrar serviço, mesmo que inútil (Prof.ª 11).

Tais sentimentos ressoam a afirmação de Nóvoa (2002, p. 24) de que: “os professores vivem num espaço carregado de afectos, sentimentos e conflitos. Quantas vezes preferiam não se envolver... Mas, sabem que tal distanciamento seria a negação do seu próprio trabalho”.

De um lado os relatos dimensionam uma das marcas da docência: seu caráter relacional e, portanto, sua indissociabilidade com o sensível, com a afetividade, com as emoções. De outro, apontam que o cuidado com os(as) professores se torna necessário e inadiável, sob pena de que os prejuízos acarretados por esse cenário sejam ainda mais dramáticos e de longo prazo.

“Estamos abrindo novos caminhos”

Apesar de todo o cenário desolador, em suas narrativas os(as) docentes evidenciam sua “biograficidade” (DELORY-MOMBERGUER, 2016), isto é, sua capacidade de refletir, interpretar e elaborar sua experiência, trazendo à luz, por sua vez, a marca humana do inacabamento, na forma da sua vocação para aprender, para metamorfosear as experiências, os percursos, os percalços. É nessa direção que professores(as) convertem, invertem, (re)inventam sentidos, olhares e modos de dizer o que vivem. No que contam, surgem ganhos, situações imprevisíveis e afirmativas, aprendizagens e projeções para um devir que pode significar anúncios para uma existência mais digna de ser vivida, como pessoa/profissional.

Dessa forma, na ação de arquitetar o ensino remoto, se por um lado alguns problemas do ensino presencial se agravam, por outro, irrompem situações inesperadas, acontecimentos carregados de possibilidade, como citadas nos depoimentos a seguir:

Eu tenho um caso de um aluno que era inquieto, não realizava as atividades de casa, disperso, assim, muito brincalhão e imperativo, [ele] tem demonstrado através dessas atividades, tem uma participação excelente. Realiza todas as atividades, envia todas as devolutivas, participa, cumpre as atividades, grava vídeos, grava áudios, manda as fotos das atividades, pergunta quando tem dúvidas. Foi uma revelação esse aluno (Prof.ª 09).

As crianças não só mandam fotos, como passaram a mandar vídeos das tarefas: tanto em tempo real, fazendo-as, como a gravação de leituras de textos. Esses elementos foram sendo incorporados ao trabalho e hoje, dois meses depois de iniciarmos esta experiência, a maioria das crianças já participa ativamente das aulas e a aceitação e engajamento dos pais está mais evidente, pois, caminhando juntos, estamos abrindo novos caminhos (Prof.ª 10).

Os dois relatos expressam alguns ganhos do processo, “uma revelação” em termos de empenho e desempenho de alguns estudantes. O segundo enunciado destaca, igualmente, o “engajamento” das famílias no acompanhamento das crianças. Tais acontecimentos reiteram o caráter incerto, delicado, imprevisível e multifacetado da educação (Contreras Domingo, 2015).

As afirmações das professoras indicam, ainda, a utilização de estratégias de ensino até então desconsideradas na prática pedagógica das escolas. Fotos, vídeos, gravação de áudios, gravação de leitura de textos – de autoria dos estudantes e enviados para as professoras – evidenciam um movimento peculiar da situação estabelecida pelo ensino remoto. Certamente, “esses elementos foram sendo incorporados ao trabalho” e constituem alterna-

tivas metodológicas que doravante farão parte da dinâmica do trabalho docente, expressos na assertiva citada acima de que “estamos abrindo novos caminhos”.

As professoras, citadas a seguir, destacam essa possibilidade de utilização dos novos recursos tecnológicos no retorno ao ensino presencial:

[...] porque [o ensino remoto] nos chamou atenção pra utilizar de repente outras ferramentas, outros mecanismos que a gente não utilizava antes, que a gente até pode tá utilizando quando terminar a quarentena, quando tiver as aulas presenciais, a gente pode até tá utilizando pra tá dando uma orientação maior e melhor (Prof.ª 02).

O ensino remoto vem contribuindo até para isso, para a gente também descobrir que o celular pode ser usado como ferramenta do processo de ensino e aprendizagem. Essa tem sido uma das vantagens, eu acho. Posso até não estar totalmente correta, mas no momento eu percebo isto (Prof.ª 09).

Importa sublinhar que, apesar da exigência de incorporação das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem não constituir novidade, o contexto atual obrigou sua utilização de forma urgente e como principal alternativa para continuidade do trabalho pedagógico. Alguns docentes enxergam, ainda, como possibilidade ocasionada pelo ensino remoto, um reconhecimento do trabalho do professor e da escola: “Então eu não sei se eu tô sendo otimista, mas eu acredito que socialmente isso mostra o quanto o trabalho dos professores, das professoras é relevante pra nossa sociedade” (Prof. 05). O mesmo professor afirma que o ensino remoto tem constituído um tempo/ espaço para reflexão:

[...] eu tenho, na verdade aprendido mais refletindo sobre essas questões do que aprendido de forma prática como usar uma determinada coisa, sabe? E aí eu tenho refletido bastante sobre essas questões de ensino à distância, de ensino

remoto, de questões de poder relacionadas a tudo isso... e questões políticas mesmo e os impactos do trabalho com tecnologias digitais no dia a dia dos professores e das professoras [...].

Assim, as narrativas denotam que o ensino remoto, ou ensino emergencial, pode ser caracterizado como um tempo em que a complexidade, a contradição, a incerteza, a fragilidade e a potência da educação, da escola e, por consequência, do trabalho docente, assumem maior dramaticidade. Mas desvelam, igualmente, a plasticidade dos professores ao tirarem proveito do cenário perverso que toma conta do seu dia a dia, refletindo, inquietando-se, enxergando e projetando contextos afirmativos para seu fazer.

Considerações inconclusas

Os elementos que orientaram as reflexões aqui desenvolvidas se circunscrevem em um tempo histórico que apreende relações sociais, políticas, econômicas e culturais envolvidas em um processo de enfrentamento a um conjunto de desafios, dentre eles a luta pela vida, mas sem deixar de lado o trabalho docente e o compromisso profissional de acompanhar os(as) estudantes no desenvolvimento de atividades escolares, dando continuidade aos vínculos entre escola e estudantes.

Dentre os entraves enumerados, a forma de organização do trabalho e as condições dadas para realizá-las se expressam como fragmento de uma realidade sócio-histórica e pedagógica, até então inusitadas. Os meios através dos quais a instituição escolar, orientada pela normatividade do Ministério da Educação, geriu o processo de sistematização de ensino remoto, revela um “alinhavo” para garantir certa normalidade a algo que é totalmente fora do normal. Em uma busca desenfreada para tornar possível a realização do trabalho, a escola assume para si a responsabilidade de instâncias

superiores – Secretarias de Educação Municipal e Estadual e Ministério da Educação – e coloca sob a responsabilidade docente os afazeres pedagógico-administrativos do ensino remoto.

Assim, os(as) docentes expressam o enfrentamento de inúmeros desafios ligados à incorporação das novas tecnologias, ao acompanhamento individual das crianças e até das suas famílias, ao cumprimento das variadas demandas pedagógicas e burocráticas; e os dilemas éticos por não conseguirem chegar a todos, além de conflitos, angústias, sobrecarga e descrença na eficácia do que estão realizando. Denotam, igualmente, seu engajamento, seu compromisso e responsabilidade com seu ofício que tem como centralidade o cuidado com a vida, sendo a educação sua dimensão fundamental.

Nessa perspectiva, longe de sucumbir ao contexto desfavorável, os(as) professores(as) encontram estratégias, resistem e (re)existem na docência à distância, de modo a efetivar e reafirmar a sua profissionalidade, na tentativa de dar continuidade ao direito dos(as) estudantes à educação, ainda que atravessados(as) pela angústia de estar acompanhando apenas uma parte deles(as).

Expressando a capacidade humana de transformar o vivido em experiência, dimensionada pela temporalidade, interpretação e ressignificação, emergem das narrativas projeções, reflexões, inquietações, aprendizagens e possibilidades para um devir no campo pedagógico mais próximo das famílias e de um uso mais efetivo das novas tecnologias. Portanto, apesar do quadro social, econômico e educacional atual não se mostrar muito promissor, é de se esperar que a pandemia ainda seja capaz de nos ensinar a formular as perguntas primordiais, para além do “como fazer aula *on-line*”, dentre elas: “Que sociedade e educação são necessárias para termos uma vida que valha a pena ser vivida?”; “Que outra escola é necessária e possível?”.

Referências

- ARROYO, Miguel. O humano é viável? É educável? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 21-40, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3052> Acesso em: 3 jun. 2020.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativa de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9/2020**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 maio 2020.
- CASSIO, Fernando; CARNEIRO, Silvio. **O descaso genocida e o cinismo: é hora de falar da educação como bem público**. 2020. Disponível em: <https://diplomatie.org.br/e-hora-de-falar-da-educacao-como-bem-publico/>. Acesso em: 3 jun. 2020.
- COLEMAX. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas**. 2020. Disponível em: <http://www.colemarx.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-texto-cr%C3%ADtico-EaD-2.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2020.
- CONTRERAS DOMINGO, José. Profundizar narrativamente la educación. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 37-61.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, dez. 2012.
- _____. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526> Acesso em: 5 jun. 2020.
- FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método (auto)biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 33-57.
- GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Rev. Bras. Educ.** v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2020.
- HUBERMAN, Michael. Trabajando con narrativas biográficas. In: McEWA, Hunter; EGAN, Kieran (comp.). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu, 2005. p. 183-235.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais autobiográficos: escritas de si como arte de (re)conhecimento. In: CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 19-42.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico**. 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267/pdf>. Acesso: 30 jun. 2020.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; ROCHA, Simone Maria da. A pesquisa educacional com crianças: um estudo a partir de suas narrativas sobre o acolhimento em ambiente hospitalar. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 44, n. 30, p. 36-61, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4080>. Acesso em: 5 jun. 2020.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/reveducao/article/view/11344>. Acesso em: 3 jun. 2020.
- SOUZA; Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e**

Cultura Contemporânea, v. 15, n. 39, p. 282-300, 2018. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/4750>. Acesso em: 16 jun. 2020.

[dad/2020-04-11/francesco-tonucci-no-perdamos-este-tempo-precioso-dando-deberes.html](http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/4750). Acesso em: 15 dez. 2020.

TONUCCI, Francisco. Não vamos perder esse tempo precioso dando lições de casa. **Diário El País**. Abril de 2020. Disponível em: <https://elpais.com/socie->

Recebido em: 27/07/2020

Revisado em: 14/12/2020

Aprovado em: 16/12/2020

Elzanir dos Santos é doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Realizou estágio doutoral/sanduíche na Universidade de Lisboa/Instituto de Educação, em Portugal. Realiza pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no âmbito do Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO). Professora associada do Departamento de Metodologias da Educação/Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Vice-líder do grupo Currículo, Formação de Professores e Pesquisa (Auto)Biográfica (GPCFORPAB). E-mail: elzaniridentidade@gmail.com

Idelsuite de Sousa Lima é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), professora associada da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com exercício no Departamento de Metodologia da Educação desta instituição. É líder do grupo de pesquisa em Currículo, Formação de Professores e Pesquisa (Auto)Biográfica (GPCFORPAB) e editora da *Revista Espaço do Currículo*. E-mail: idel.lima@uol.com.br

Nadia Jane de Sousa é doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora associada da UFPB. É membro do Grupo de Pesquisa em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES). E-mail: janenadia@gmail.com

NARRATIVAS DE PROFESSORAS SOBRE A PANDEMIA E A EDUCAÇÃO: UM OLHAR HERMENÊUTICO-FENOMENOLÓGICO DAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES¹

■ REBECCA MACHADO OLIVEIRA DA SILVA

<https://orcid.org/0000-0003-0032-0074>

Universidade do Estado da Bahia

■ LIÉGE MARIA QUEIROZ SITJA

<https://orcid.org/0000-0001-7647-1958>

Universidade do Estado da Bahia

RESUMO

O presente artigo objetiva compreender, à luz da hermenêutica fenomenológica, as narrativas de professoras sobre a pandemia e a educação, através das experiências docentes. As experiências são elucidadas aqui como acontecimentos que mobilizam sentidos existenciais e formativos. A partir de duas entrevistas narrativas, gravadas em áudio e transcritas, as interpretações caminharão como aberturas para perceber/sentir a docência e suas experiências. Como percurso metodológico, optou-se pela análise de dados por via da hermenêutica fenomenológica com inspiração biográfica por entender que o fenômeno da pandemia e suas repercussões na educação é melhor compreendido quando se dá voz ao professor e aos sentidos que emanam do seu próprio trabalho. Heidegger (1998) nos ajudará com sua filosofia elucidando os processos de interpretação e compreensão das narrativas e experiências das professoras. É possível dizer que as entrevistas narrativas foram aberturas fecundas e cada professora ao pensar sobre sua experiência, movimentou conhecimentos e saberes multirreferenciais.

Palavras-chave: Narrativas de professores. Pandemia e Educação. Hermenêutica e Fenomenologia. Experiências docentes.

¹ O presente artigo tomou como referência teórica e metodológica o estudo de dissertação intitulado “A experiência e os seus sentidos existenciais na formação docente”, defendida no ano de 2017, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade- PPGEduc-UNEB, para assim compreender as experiências das professoras em meio a pandemia do coronavírus.

ABSTRACT **TEACHERS' NARRATIVES ABOUT THE PANDEMIC AND EDUCATION: A HERMENEUTIC-PHENOMENOLOGICAL VIEW OF TEACHING EXPERIENCES**

This article aims to understand, in the light of phenomenological hermeneutics, teachers' narratives about the pandemic and education, through teaching experiences. The experiences are elucidated here as events that mobilize existential and formative meanings. Through two narrative interviews, recorded in audio and transcribed, the interpretations will walk as openings to perceive / feel the teaching and its experiences. As a methodological path, we opted for data analysis through phenomenological hermeneutics with biographical inspiration because we understand that the pandemic phenomenon and its repercussions in education is better understood when the teacher and the meanings emanating from his own work are given a voice. Heidegger (1998) will help us with his philosophy by elucidating the processes of interpretation and understanding of the teachers' narratives and experiences. It is possible to say that the narrative interviews were fruitful openings and each teacher, when thinking about her experience, moved knowledge and multireferential knowledge.

Keywords: Teacher narratives. Pandemic and Education. Hermeneutics and Phenomenology. Teaching experiences.

RESUMEN **NARRATIVAS DE PROFESORES SOBRE LA PANDEMIA Y LA EDUCACIÓN: UNA MIRADA HERMENÉUTICO-FENOMENOLÓGICA DE LAS EXPERIENCIAS**

Este artículo tiene como objetivo comprender, a la luz de la hermenéutica fenomenológica, las narrativas de los profesores sobre la pandemia y la educación, a través de experiencias docentes. Las experiencias se dilucidan aquí como eventos que movilizan significados existenciales y formativos. A partir de dos entrevistas narrativas, grabadas en audio y transcritas, las interpretaciones caminarán como aperturas para percibir / sentir la enseñanza y sus vivencias. Como camino metodológico, se optó por el análisis de datos a través de la hermenéutica fenomenológica con inspiración biográfica para entender que el fenómeno pandémico y sus repercusiones en la educación se comprende mejor cuando se da voz al docente y los significados que emanan de su propio trabajo. Heidegger (1998) nos ayudará con su filosofía dilucidando los procesos de interpretación y comprensión de las narrativas y experiencias de los profesores. Se

puede decir que las entrevistas narrativas fueron aperturas fructíferas y cada docente, al pensar en su experiencia, movió conocimientos y conocimientos multireferenciales.

Palabras clave: Narrativas de maestros. Pandemia y Educación. Hermenéutica y Fenomenología. Experiencias docentes.

Introdução

A narrativa contempla a experiência contada pelo narrador e ouvida pelo outro, o ouvinte (DUTRA, 2002). A consonância, com tal modo de pensar a experiência docente e a narrativa como expressão da vida, nos leva a eleger, neste artigo, a narrativa como um dispositivo metodológico apropriado para compreender o momento pandêmico que o mundo e os professores vivenciam. Aliado a isso, os estudos que se fundamentam nas ideias fenomenológicas e existenciais, numa hermenêutica compreensiva, coadunam aqui com as narrativas de professoras porque buscam revelar os sentidos dados aos acontecimentos da vida.

No que se refere à metodologia de pesquisa para a escrita deste artigo, promoveu-se a realização de um encontro virtual – devido ao distanciamento social imposto pela pandemia do coronavírus – com duas professoras da educação básica, gravado em vídeo-áudio² e transcrito, em que se buscou recortes em suas entrevistas narrativas para compreender as experiências docentes sobre o momento pandêmico vivido por elas nos três primeiros meses de suspensão de aulas presenciais e como o momento de isolamento estava reverberando em suas relações na vida e no trabalho. Às participantes, colaboradoras desse estudo, foram lançadas palavras-chave – pandemia, distanciamento social, uso das novas tecnologias

da informação e comunicação, trabalho docente, educação, experiências/acontecimentos marcantes e formação – a partir das quais elas falaram livremente revelando sentidos elaborados sobre os impactos impostos pela pandemia na vida do docente. Posteriormente, as narrativas foram interpretadas à luz da hermenêutica-fenomenológica que orientou as discussões aqui explicitadas.

A forma de compreender as narrativas que toma a experiência do sujeito adulto como fonte de conhecimento e de formação, é denominada de abordagem experiencial (SOUZA, 2007). Nesta, as experiências de cada professor tornam-se um campo riquíssimo para investigação. Portanto, nos interessa assim conhecer como as professoras da educação básica estão elaborando ideias sobre a pandemia do coronavírus, e como compreendem as repercussões na educação e em sua docência. Para tanto, lançamos mão de duas entrevistas narrativas, realizadas individualmente – uma professora da educação infantil e uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental de uma rede pública municipal no Estado da Bahia –, como um instrumento de fecundo potencial biográfico, a fim de compreender suas experiências através da hermenêutica-fenomenológica heideggeriana.

É inegável reconhecer que a pandemia do coronavírus impactou a educação atual, ao impor distanciamento e a impossibilidade histórica da interação presencial na relação entre professores e estudantes. Além disso, os sistemas educacionais estão sendo obrigados a

² As entrevistas foram realizadas através da plataforma Google Meet (videochamadas). Solicitou-se também as assinaturas das professoras colaboradoras desse estudo em um termo de autorização para uso das narrativas.

repensarem os modelos de ensino e aprendizagem que eram oferecidos, até então e, conseqüentemente, têm desafiado os professores à recriação de suas práticas pedagógicas e de sua formação dentro das possibilidades do ensino remoto. Contudo, é importante salientar que são grandes os impasses e desafios para uma nova proposta educacional como esta, já que as dificuldades de acesso e as desigualdades socioeconômicas em nosso país impedem uma democratização efetiva de bens materiais e culturais. Não obstante, pensar a formação exclusivamente por lentes prescritivas e tecnológicas, pode esvaziar de sentidos próprios as experiências dos professores.

Intencionando promover abertura para a manifestação de sentidos existenciais no cenário educativo pandêmico, este artigo delimitou o contexto atual perscrutando os seguintes pontos: 1- A pandemia do coronavírus e suas repercussões na educação e na docência para identificar as imbricações entre a pandemia e a educação, considerando o lugar do professor nesse cenário de crise e mudanças, em seguida; 2- As experiências docentes, a partir das suas aberturas fenomenológicas, que visam pensar a experiência como centralidade da formação docente e das suas produções de sentidos; e, por fim: 3- Narrativas docentes à luz da hermenêutica-fenomenológica para compreender as narrativas das professoras como um caminho interpretativo para conhecer suas experiências. Concluiu-se através deste estudo, que cada professora, ao refletir sobre suas experiências mobilizou sentidos existenciais e formativos.

A pandemia do coronavírus e suas repercussões na educação e na docência

A pandemia do novo coronavírus provocou um cenário de distanciamento social nun-

ca antes vivenciado pelas atuais gerações. O fechamento de fronteiras entre os países, a paralisação de atividades comerciais, além do fechamento de espaços de lazer, escolas e universidades, causaram um profundo impacto na forma dos sujeitos se relacionarem com a vida e com o mundo do trabalho. No Brasil, uma das primeiras medidas governamentais apresentadas para o enfrentamento da pandemia no âmbito da educação formal foi a interrupção das aulas presenciais, em espaços públicos e privados, para todos os níveis de ensino – educação básica e ensino superior –, sem previsão de retorno, pois, diante do alto grau de transmissão e de mortalidade, sem vacina e sem medicação comprovadamente eficaz para o combate do novo coronavírus, não seria prudente se manter a normalidade. Foi preciso criar um “novo normal” para a vida a nível planetário.

Historicamente se percebeu que ao passar os surtos epidêmicos, o retorno às atividades cotidianas costumou ser lento e com reações que vão desde a cautela à busca desenfreada da realização de atividades que ficaram em suspensão. Entretanto, essas crises em torno das pandemias não podem ser somente analisadas como negativas. Para Couto; Couto e Porto Cruz (2020), há, nesses períodos, mudanças de costumes e práticas educativas salutaras que podem favorecer o amadurecimento social com significativos avanços após o enfrentamento do caos. Pesquisas científicas descobrem novos tratamentos, remédios e vacinas e normas de higiene, podem ser educativas, com a revisão de costumes e práticas antigas e a propagação de novos hábitos que contribuam para a saúde pública e a vivência em sociedade.

Foram muitas as pandemias e os períodos de isolamento social que as pessoas de diferentes épocas viveram. Mas a quarentena global que temos agora é inédita, pois guardadas

as devidas semelhanças com às do passado, a cibercultura passou a habitar nossas casas e nossos corpos como nunca antes visto. Por meio dos diversos dispositivos eletrônicos, administramos nossa presença num mundo globalizado e nosso isolamento social nesta pandemia da COVID-19 tem uma natureza distinta, pois não estamos mais completamente isolados do mundo. Com os recursos tecnológicos e meios de comunicação em rede, circulamos e nos comunicamos pelos ambientes do ciberespaço. Desse modo, a expressão “isolamento social”, se refere mais ao isolamento físico, já que a internet ampliou a nossa condição técnica para a vida *on-line*, como assevera Couto; Couto e Porto Cruz (2020). Os mesmos autores ainda afirmam que pessoas amparadas financeiramente e com amplo acesso à internet vivem um isolamento social criativo, enquanto, as que sobrevivem em situação de vulnerabilidade social e exclusão digital têm muito mais dificuldades para viver o recolhimento e até mesmo de se proteger do contágio de um vírus.

É inegável que as interações digitais vêm sendo fomentadas nas últimas décadas em todo o mundo. Com a atual pandemia, profissionais de várias categorias viram nas performances *on-line* uma estratégia para aumentar seu capital econômico, cultural e social. Não obstante, as redes de ensino e instituições do nosso país ao interromperem seu funcionamento presencial, começaram a pensar em usar as possibilidades virtuais e transferir as aulas presenciais e outras atividades para formatos a distância com o ensino remoto.

Desse modo, professores e alunos matriculados em cursos antes presenciais, migraram para atividades educacionais em rede. Conectados, profissionais da educação produzem e distribuem conteúdos, acompanham, orientam, avaliam e estimulam seus alunos. Muitos estão repensando e recriando metodologias ativas mais sedutoras e desenvolvendo ambientes digitais mais amigáveis e com inte-

rações crescentes (COUTO; COUTO e PORTO CRUZ, 2020, p. 209).

Os professores estão reelaborando o desconforto de ter que ensinar de modo remoto e se empenhando para continuar exercendo sua profissionalidade. O isolamento social passou a ser sinônimo de articulações digitais que também moldam as existências professorais entre os terminais eletrônicos. A vida privada passou a ser invadida pela sala de aula virtual e muitos estão trabalhando mais em casa do que quando iam à escola presencialmente.

Contudo, apesar dos professores, em suas performances *on-line*, reforçarem a condição de que as casas conectadas são espaços de ensino e aprendizagem, é possível afirmar que o ensino remoto não é democrático, visto que uma parcela significativa da população brasileira não possui acesso à internet ou tem acesso limitado e instável aos meios digitais e tecnológicos, sobretudo, os estudantes de escolas públicas. Considerando seus efeitos limitados, as aulas remotas requerem cuidadosa normatização sobre sua equivalência para fins de cumprimento do ano letivo e precisam ser objeto de atenção dos órgãos reguladores.

Nessa conjuntura, existe ainda uma imensa frustração de professores que trabalham em alguma rede pública e que até o momento não conseguiram alcançar virtualmente todos os seus alunos, já que diversas redes municipais e estaduais não concretizaram planos de ação para amparar seus estudantes. Como se pode perceber, a internet agrega, mas também promove imensa desigualdade educacional para grande parte de crianças, adolescentes e jovens em idade escolar que experimentam renovadas formas de exclusões digitais, em meio a uma conjuntura globalizada adversa.

E, ainda, apesar do foco das capacitações docentes, em regime de urgência, centrarem-se basicamente em treinamentos para o uso das tecnologias digitais, o poder público não

se planejou para ações mais efetivas e muitas escolas e professores, não se sentem preparados para oferecer conteúdos digitais e dominar em tão pouco tempo as novas tecnologias que passaram a se apresentar como única possibilidade de recurso de aula e de prática pedagógica à distância. Faltam recursos e apoio técnico para possíveis criações e atuações – plataformas *on-line*, videoaulas gravadas, materiais digitais via rede, *chats* e tutorias –, pois o uso consistente de tecnologias ainda tem presença muito tímida nas redes de ensino, especialmente na rede pública de ensino. Sobre esses impasses apresentados, continuam predominando a exclusão e às desigualdades econômicas e tecnológicas que recaem sobre a sociedade brasileira e, em especial, sobre a educação e docência em nosso país.

Será de suma importância, em especial, nos anos vindouros, que o poder público se mobilize para que, os professores recebam orientações e apoio adequado para lidarem com essa nova demanda que se impôs e que foi acelerada com a pandemia. Porém, para além do uso da tecnologia, pesquisas têm apontado que os professores se deparam com outros desafios que são agravados pelo distanciamento social. São impactos na saúde mental, na falta de engajamento e motivação nas atividades a distância e nas dificuldades em realizar gestão do tempo e autocontrole para atividades em seus respectivos domicílios, além das suas expectativas para o período pós-pandemia. Eles são impactados tanto pessoal quanto profissionalmente.

Embora exista uma confirmação da carência de capacitação digital para os professores, as ações voltadas para os docentes não podem se basear apenas em modelos prontos unilaterais. Sem o efetivo envolvimento dos professores e a consideração das suas experiências, esses modelos não passarão de receitas esvaziadas de sentidos a serem copiadas e repli-

cadas, sem desenvolver autonomia de atuação por aqueles que lidam diretamente com os estudantes. Sabe-se que os conhecimentos especializados pela técnica conduzem à práxis na medida em que ela mesma revela suas possibilidades, mas o contrário disso seria uma prática via técnica em sua neutralidade, absorvendo o professor como um decodificador de teorias, imagens, recursos e afins (SILVA, 2017).

É preciso, então, colocar em questão as necessidades e a forma como os professores reelaboram seus saberes, afetos, corporeidades e suas relações de tempo e espaço, registrando suas experiências como fonte de formação e investigação. Compreende-se que a docência não é uma mera reprodução de técnicas pedagógicas, mas uma construção que convoca o professor a uma diversidade e multiplicidade de saberes existenciais, teóricos, filosóficos, metodológicos, relacionais e experienciais. Nesse sentido, a força que a própria prática exerce na formação do profissional é reconhecida e se entende que o trabalho não é algo que se aprende conhecendo de fora para dentro, mas é uma atividade que se cumpre no seio do fazer, mobilizando, construindo e reconstruindo saberes. Saberes que se vinculam a uma série de processos subjetivos revelados na docência por meio de ações no próprio trabalho e pela maneira como é articulada a experiência ao longo da vida formativa/existencial do professor.

Portanto, a formação deve partir das experiências singularizadas que mobilizam sentidos existenciais e que caminharão para pensar a própria prática, por meio de ambientes colaborativos e plurais. É urgente, neste cenário pandêmico, pensar a formação, abordando de frente a relação que se tece na história de uma vida entre a educação vivida e a forma que esta vida toma pelas contingências e transformações. Tornar o professor protagonista do seu processo de autoformação e de transfor-

mação mostra-se como caminho fecundo em especial, para em o momento atual. Faz-se necessário compreender que os professores são sujeitos encarnados, mais ou menos ativos, mais ou menos passivos, capazes de visualizar uma camada mais profunda da sua docência, da sua vida, e da sua própria formação de maneira tal que integre outras visualizações sociais mais complexas que se imbricam em suas singularidades.

As experiências docentes a partir das suas aberturas fenomenológicas

A ideia de uma formação que acontece na maneira como o professor ressignifica a sua experiência docente, com base nas reflexões feitas no âmbito da sua profissionalidade, torna a experiência elemento central para compreender como o professor elabora e articula seus saberes. Para Macedo (2015), à medida que os saberes experienciais são reconhecidos e se cria um cenário de respeito e acolhimento profissional, tanto epistemológico quanto heurístico, pode-se galgar também, um maior empoderamento técnico e cultural pelos professores.

O exercício profissional ainda que em isolamento social e distanciamento físico, mediado pelas tecnologias, não deixa de se constituir em relações experienciais, as quais são produzidas nos acontecimentos e vivências que se revelam fenomenicamente como modo de desenvolvimento de ações e saberes. As vivências podem ser interpretadas como o aqui e o agora, mais como um viver do que como produção de significados, mais o sentido de presenciar do que de aprender. Segundo Amatuzzi (2007), a vivência é o que nos é dado de forma imediata, o que experienciamos, antes mesmo de termos refletido. Já a experiência está lançada à transformação e modificação.

O conceito de transformação atrelado ao de experiência nos remete ao significado que Foucault (1984) buscou no *a priori* da experiência. Em *História da sexualidade*, ele traz a noção de experiência como “experiência-limite”, inspiradas em Bataille e Blanchot, que se abre para uma possibilidade filosófica como aquela que nos toma de nós mesmos e nos deixa diferentes de antes. Tais experiências servem para tomar “o sujeito de si mesmo” e garantir que ele não permanecerá como antes. Então, se qualifica como experiência-limite porque envolve uma transformação na forma de subjetividade, de um campo de verdade. Há nesta experiência foucaultiana a ideia de voltar para antes de um corte fundador pelo qual uma cultura exclui o que funciona em seu exterior, onde razão e (des)razão ainda são indiferenciadas, ainda não divididas. A experiência é dada como algo a ser pensado, tornando-se possível, formas de percepção e sentidos, é o poder-saber-si-mesmo.

A experiência é, neste entendimento, uma abertura que concede apropriar-se da vida em toda a sua potência e inventividade, pois é algo que nos acontece e que faz pensar, algo que luta por expressão e que, por isso mesmo, transforma. Mas a transformação não é necessariamente uma ação, tal como conhecemos na Modernidade. Larrosa Bondía (2014) sinaliza que a experiência não pode ser captada pela lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, mas de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional, aquele que sofre ou padece. O sujeito passional não é incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação. O que ocorre é que a experiência é um saber distinto do científico e da informação e de uma práxis distinta da técnica pela técnica. O saber da experiência se dá na relação entre conhecimento e vida humana.

A informação não é experiência, é quase uma antiexperiência. A ênfase contemporânea na informação e toda sua retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes cancelam nossas possibilidades de experiências. O sujeito da informação cada vez sabe mais, cada vez se informa mais e o que consegue é que nada lhe aconteça. Por isso, muitas vezes, o que se entende por formação na modernidade não passa de um arcabouço de informações aglutinadas. Ela até pode elucidar coisas que não sabíamos antes, mas não pressupõe que algo nos aconteceu (LARROSA BONDÍA, 2014). A chamada sociedade da informação, do conhecimento ou ainda da aprendizagem entende a experiência como um aprender adquirido e processado pela informação. Além disso, essa ideia de formação centrada na informação é compatível com os valores da competitividade, do individualismo, empreendedorismo, inovação e sucesso profissional ancorado no resultado da riqueza material. É a pobreza de experiência que caracteriza o nosso mundo, problematizada por Benjamin (2010). Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Por isso, a palavra “experiência” vem sendo cada vez mais usada no campo pedagógico, desde que se percebeu a necessidade de investir na práxis como lugar de produção de sentidos e de conceder uma atenção especial à vida dos professores. Dewey (2011), em sua obra *Experiência e Educação*, pontua também um importante pensar sobre a experiência como uma interação entre o ser e o ambiente, onde estes são mudados. O filósofo entendia que a educação não seria apenas um processo de preparo para a vida, mas uma contínua reconstrução e reorganização da experiência. Essa experiência não se limitaria ao ato no presente, mas remontaria ao que foi aprendido se reportando ao futuro. Sofremos a *experiência* e ao mesmo tempo, reagimos. O ponto central para Dewey

não é o sujeito nem o objeto, nem a natureza ou o espírito, mas as relações. Para ele, existe intrínseca relação entre experiência e educação. A experiência significa integração. As ideias não existem fora da experiência.

Contudo, a educação foi pensada a partir de dois pontos de vista. O par ciência/tecnologia e o par teoria/prática. Para os positivistas, a educação é uma ciência aplicada, para os críticos, uma práxis reflexiva. Tanto os cientistas situados no campo educativo quanto os críticos se legitimam a partir da qualidade de *experts*. Os *experts* continuam tendo lugar na pedagogia e podem ajudar a melhorar as práticas e a elucidarem a luta contra a violência, a competitividade e o autoritarismo. Para Larrosa Bondía (2014), ambos já disseram o que tinham de dizer ainda que continue sendo importante seguir falando. Agora é o par experiência/sentido que nos permite pensar a educação a partir de outro ponto de vista, configurando talvez outros esquemas de pensamento, produzindo outros efeitos de verdade e de sentido.

Assim, um pensamento educacional elaborado a partir da experiência faz soar certa ontologia do ser, pois a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia do ponto de vista prescritivo. É algo que pertence aos próprios fundamentos da vida. É acontecimento que se transmuta no devir, pois está lançada no plano existencial de cada ente. Para Heidegger (1998), “ente” diz respeito a muitas coisas e em sentidos diversos. Ente é tudo de que falamos, tudo que entendemos, com que nos comportamos; dessa ou daquela maneira, ente é também o que e como nós mesmos somos. Ser está naquilo que é e como é, na realidade, no ser simplesmente dado, no teor e recurso, no valor e validade, na pré-sença, no há. Nesse sentido, a experiência faz alusão ao intervalo e à imprevisibilidade.

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a oposição (nossa maneira de opormos), nem a imposição (nossa maneira de impormos), nem a proposição (nossa maneira de propormos), mas a ex-posição, nossa maneira de ex-pormos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, na o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA BONDÍA, 2014, p. 26).

A experiência é a passagem da existência, de um ser que simplesmente *ex-iste* de uma forma sempre singular, finita, imanente e contingente. Compreender as experiências docentes passa, então, pela própria existência do ser-no-mundo, especialmente neste cenário pandêmico. Não existe mais a normalidade anterior. Não podemos voltar ao que não existe. Uma nova realidade foi instaurada e o isolamento social trouxe sentimentos de incerteza e angústia para muitos professores que se viram diante do caos e do abismo profissional, mas que também foram interpelados por experiências em suas novas formas de ser e existir. Essas formas de ser pode revelar possibilidades aprendentes na abertura de um movimento expansivo, que ora se retrai, ora se expande, num incessante acontecer existencial. E, a existência, como a vida escapa a qualquer determinação “porque é nela mesma, um excesso, um transbordamento, porque é nela mesma possibilidade, criação, invenção, acontecimento” (LARROSA BONDÍA, 2014, p. 43).

Nóvoa (2002) citando Dominicé (1990) elucida a importância em devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional). Isso passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu

saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior de forma definitiva pelos que detêm os seus segredos formais. “A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica” (2002, p. 57).

Assim, tomando emprestadas as palavras de Larrosa Bondía (2014) ao afirmar que a experiência é o que nos acontece, não o que acontece, mas sim o que nos acontece, compreendemos a experiência como movimento fenomenológico, pois para a fenomenologia, nós podemos tornar evidente o modo como as coisas são, e quando fazemos isso não descobrimos apenas objetos, mas também descobrimos a nós mesmos, como dotados de uma revelação, dotados de sentidos. O modo como as coisas aparecem é parte do ser das coisas e por isso a experiência torna-se tema central a partir das narrativas das professoras que se colocam para falar sobre a pandemia e a educação nesse contexto de desafios e mudanças.

A concepção fenomenológica, portanto, permite que se fale em construção da realidade e construção do conhecimento dando-se em um movimento de ser e de conhecer pela experiência. As coisas que tinham sido declaradas ser meramente psicológicas e/ou sociológicas ganham agora, *status* ontológico. Ela nos ajuda a reivindicar outro sentido público do pensamento e a reassumir nossa condição humana, reconhecendo a realidade e a verdade dos fenômenos.

Narrativas de professoras à luz da hermenêutica-fenomenológica

Compreender em uma abertura hermenêutico-fenomenológica se faz possível aqui pela construção metodológica em conhecer as narrativas de duas professoras da educação básica – uma professora de educação infantil e uma professora dos anos iniciais do ensino

fundamental –, em que o valor que se atribui a experiência irá compor um mosaico da existencialidade docente e dos sentidos que emanam da sua vida-formação sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sobre o que vem sentindo no atual momento pandêmico. Ambas possuem graduação em Pedagogia e são servidoras estatutárias, em uma rede pública municipal na Bahia, como já pontuamos anteriormente. O principal critério de seleção das participantes para esse estudo foi a adesão ao convite em narrar sobre o momento a partir das suas experiências, já que, numa abordagem hermenêutico-fenomenológica, o conhecimento que emana das falas não é simplesmente uma coleta de dados, mas trata-se da própria disposição e intencionalidade do sujeito. A fim de preservar a identidade das professoras colaboradoras do estudo, vamos usar as seguintes siglas: P1 (professora que atua na educação infantil – mais especificamente na pré-escola, grupo quatro e cinco) e P2 (professora que atua no quinto ano do ensino fundamental).

Como norteamento do presente estudo, nos pautamos no objetivo principal que foi compreender as narrativas das professoras sobre a pandemia e a educação a partir das suas experiências e assim lançamos algumas palavras-chave – pandemia, distanciamento social, uso das novas tecnologias da informação e comunicação, trabalho docente, educação, experiências/acontecimentos marcantes e formação – que elas deveriam abordar enquanto narravam. Contudo, ficou combinado com as entrevistadas que elas estavam livres para conectar suas narrativas com as palavras-chave de acordo com aquilo que surgia em suas falas. Nesse sentido, no que tange à metodologia, Macedo (2015) afirma que não é possível transplantar as ideias epistemológicas e os dispositivos metodológicos de rigor das pesquisas que têm a pretensão de cons-

truir dados objetivos para a pesquisa da/com a experiência e sua inerente complexidade. É preciso instituir rigores outros, no sentido mesmo de instituir a diferença na concepção de rigor (MACEDO, 2015, p. 57).

O estudo, portanto, tem uma inspiração biográfica e é de natureza qualitativa, pois transita pela gama das singularidades das relações humanas. Como salienta Fornari (2009), o raciocínio científico qualitativo preocupa-se com a profundidade do fenômeno, em detrimento de sua extensão, priorizando o sentido que as pessoas constroem na relação com o mundo.

A hermenêutica e a fenomenologia oferecem, por sua vez, no campo da educação, compreensões a partir das aberturas para as relações mais subjetivas dos docentes com a sua vida e formação e a busca de articulações entre as intencionalidades, num novo paradigma interpretativo, no qual “[...] as narrativas se legitimam como fontes imprescindíveis, ainda que não únicas, de compreensão dos fenômenos humanos” (SOUZA; FORNARI, 2008, p. 117). Por isso, as narrativas de professoras são sinais de significações do acontecer como possibilidade do vivido pela reflexão de si e de sua abertura nas experiências e na formação docente.

Assim, a interpretação dos significados produzidos pelos praticantes do mundo-vida produz subsídios para se pensar os processos formativos em toda a sua complexidade. É possível dizer que as análises das experiências docentes se processam a partir da concreção da sua vida cotidiana enquanto ser-no-mundo. O que implica dizer que os elementos ôntico-ontológicos a serem analisados estão inseridos também na práxis humana.

É importante dizer ainda que a experiência humana é irreduzível, um fenômeno mediado por múltiplas referências e, dessa forma, é inexplicável por modelos que se pretendem

universalizantes. A experiência não se verifica, se compreende. Dessa forma, só a disponibilidade para a escuta sensível e a compreensão podem possibilitar o acesso aos seus sentidos e elaborações. Foi então, com esse interesse e sensibilidade que nos colocamos como ouvintes das narrativas e selecionamos as falas que se apresentaram como fios da existencialidade de cada professora, como se pode observar:

P1: [...] quem poderia imaginar que um dia viveríamos isso? Foi uma coisa totalmente inesperada. [...] A gente não sabia direito nem o que era uma pandemia. Estávamos acostumados com epidemias que não tinham essa forma de contágio assustadora como é o caso do coronavírus. Quer dizer, a gente até sabe que as gripes são altamente contagiosas, mas nunca chegou a nos preocupar tanto. A gente já tinha ouvido falar nos livros de história e nos filmes, mas sempre pareceu algo muito distante. E, de repente nos deparamos com essa pandemia. É tudo surreal ainda. Acho que nossa ficha não caiu, pois não entendemos direito o que está acontecendo e a sensação é da vida ter parado, nem com o relógio nos preocupamos mais. A nossa rotina mudou. A escola não existe mais e o nosso mundo agora é em casa.

P2: Eu não achava que ia ser uma coisa tão demorada. Pensei que voltaríamos ao normal em questão de semanas. Lembro que fomos pegos de surpresa quando as aulas foram suspensas. Na segunda do dia 17 de março, não fomos mais para a escola e nem tivemos tempo de nos despedir dos estudantes. [...] As matérias já estavam circulando no jornal, mas parecia que era algo longe, lá na China. [...] As coisas de repente aconteceram... Só começamos a entender quando a coisa foi se aproximando da gente, pessoas ficando doentes inclusive amigos e familiares. Já perdemos pessoas próximas para esse vírus e nem conseguimos ir ao enterro. É estranho... tudo muito rápido. Até o enterro. A vida mudou com a pandemia e agora a gente só é no agora, só pensa em sobreviver. [...] Eu vivo trancada em casa com medo.

Como podemos perceber, a ideia de tempo cronológico foi abalada com a pandemia e

as professoras passam a lançá-lo a partir da própria existência, notadamente em P1 dizer: *“a sensação é da vida ter parado, nem com o relógio nos preocupamos mais”*. Heidegger (1998) traz uma importante contribuição para pensarmos o tempo, pois a vida e a existência não têm a ver com um constante temporal como somos levados a nos organizar, mas constitui antes uma escritura do instante, da imprevisibilidade e até mesmo do medo, da finitude que nos assombra como P2 sinaliza ao dizer *“As coisas de repente aconteceram... Só começamos entender quando a coisa foi se aproximando da gente”, “e agora a gente só é no agora, só pensa em sobreviver”*. O tempo ganha novos significados e passa a ser questionado pelas docentes que revelam certa surpresa e impacto com os novos acontecimentos por conta da pandemia. A tematização do tempo não pode eximir-se da tarefa de analisar o temporal enquanto é e está sendo: *“fomos pegos de surpresa quando as aulas foram suspensas”*. Assim, a pandemia se tornou ainda mais real para P2 quando mexeu na noção de espaço-tempo da professora que se viu distante do seu local de trabalho e atuação. Portanto, a tematização do tempo é ontológica e o fenômeno do tempo se deixa e faz ver, como se mostra em si e desde si mesmo. É o modo como a pré-sença³ se ocupa consigo mesma e como ocupa propriamente o seu tempo. A pré-

3 Heidegger caracteriza o primado múltiplo da pré-sença da seguinte maneira: o primado ôntico, expresso na determinação do ser da presença pela existência; o primado ontológico, que com base em sua determinação na existência, a pré-sença é em si mesma ontológica e o primado da condição ôntico-ontológica da possibilidade de todas as ontologias, pois pertence à pré-sença de maneira igualmente originária enquanto constitutivo da compreensão da existência. Este último primado diz a respeito de uma compreensão do ser de todos os entes que não possuem o modo de ser da pré-sença. (SÁ, 2004). Essa autora ainda acrescenta que o delineamento da analítica do *Dasein* (pré-sença) formulada por Heidegger vem acrescentar à presença ser em um mundo, o que a leva a constatar que a existência é essa possibilidade da mesma se concretizar como ser-no-mundo.

sença é a concretização do ser no mundo com os outros e com os acontecimentos que já está interpretado por via compreensiva.

Nesse sentido, podemos dizer que Heidegger (1998) elaborou um novo conceito de tempo quando pensou a temporalidade⁴ da presença humana. Para tanto, se faz importante indagar: essa presença possui um mundo? Sá (2004, p. 35) fala que o próprio Heidegger se questiona a partir da sua hermenêutica fenomenológica: “Toda pré-sença não terá sempre seu mundo?”; “Mas como isso ‘mundo’ não seria algo subjetivo?” Segundo o filósofo, por fundar-se na pré-sença, pressupõe-se um estar-aí em um mundo, que por sua vez está compreendido e não simplesmente dentro de um mundo, como podemos confirmar em P1 ao dizer “A escola não existe mais e o nosso mundo agora é em casa”. O mundo não é a totalidade de todos os seres, mas a totalidade em que o ser humano está imerso, e o ser humano encontra-se rodeado pela manifestação desta totalidade. Junto a isso, Heidegger (1998) reafirma a necessidade de investigar o ser-no-mundo cotidiano em sua sustentação fenomenal. O mundo docente mudou. Não é mais a escola.

P1: A rede ficou parada logo nos primeiros meses. Depois começamos a ter encontros on-line com a gestão da escola e com a secretaria de educação que passou a promover formações. É um jeito novo de estar no trabalho para pensar na escola e em nossas turmas. Nas reuniões, se fala muito sobre o retorno. Mas na verdade ninguém nem sabe quando retornaremos as aulas presenciais. Eu não vejo condições da escola pública retornar pela falta de estrutura e muito menos a educação infantil. Meus meninos não vão entender que precisam ficar afastados

4 A temporalidade originária se funda em quatro teses por Heidegger: a) originalmente, tempo é temporalização da temporalidade que, como tal, possibilita a constituição da estrutura da cura; b) a temporalidade é, essencialmente, *ekstática*; c) temporalidade temporaliza-se, originalmente, a partir do *povir*; d) o tempo originário é finito (KIRCHNER, 2007).

uns dos outros. E, mesmo quando tiver a vacina, vai ser difícil lidar com os protocolos, porque a pandemia não vai desaparecer do dia pra noite. [...] Pra mim, não foi tão difícil adentrar no mundo digital, pois eu já utilizava bastante esses recursos na minha vida pessoal e na escola também com as crianças, levando vídeos, músicas, gravando momentos com a turma. Eu sempre gostei de tecnologia, mas tenho colegas de trabalho que não dominam o uso dos equipamentos. Eu tenho aproveitado esse período para conhecer novas maneiras de se trabalhar com os recursos tecnológicos.

Nesse mundo circundante apresentado pela professora, se mostra, além dos espaços físicos, o mundo da formação docente que se mantém em movimento, entendendo a formação como um contínuo experiencial, no qual a vida se faz aprendizagem, inclusive profissional, como coloca P1 “É um jeito novo de estar no trabalho para pensar na escola e em nossas turmas” ou ainda “Eu tenho aproveitado esse período para conhecer novas maneiras de se trabalhar com os recursos tecnológicos”. Como se percebe nas falas de P1, ela continua buscando ampliar seus modos de trabalho e passa também a refletir sobre o novo que chega junto com o momento pandêmico. Assim, a vida do professor se abre à experiência da sua pré-sença habitando a docência a partir de novos encontros e possibilidades que se dão até mesmo nos encontros virtuais, mediados pelas tecnologias da informação e comunicação. Para Heidegger (1998), o ser é um projetar-se incessante. A pré-sença projeta seu ser para possibilidades. E qual seriam essas possibilidades? Um poder-ser que repercute sobre a presença as possibilidades enquanto aberturas. No caso de P1, apesar de não sentir dificuldades com os recursos tecnológicos, ela se abre refletindo sobre as condições de trabalho docente e as características das turmas com as quais trabalha.

As aberturas seriam então chamadas de experiências?

P2: Eu sou das antigas. Tenho muitos anos ensinando. Faço tudo à mão, escrevendo, anotando. Leio... Mas mesmo não sabendo mexer muito nessas coisas tecnológicas e na internet, eu participo das reuniões. Peço ajuda aqui em casa e vou caminhando. Vou descobrindo uma coisa aqui, outra coisa ali e vai... Mas tenho consciência de que preciso aprender. [...] Os alunos já cobravam da gente antes. E, agora parece que essa necessidade ficou maior com a pandemia. Eu fico tranquila por não estarmos dando aulas remotas aqui na rede, mas sei que é um prejuízo grande para os alunos. O nosso público de escola pública não tem acesso a quase nada de tecnologia. É mais o celular e mesmo assim não são aparelhos bons e não tem internet.

Aberturas e experiências singulares se mostram entre P1 e P2. Apesar das dificuldades que se apresentam, P2 revela sua abertura como uma receptividade ao dizer “*Mas mesmo não sabendo mexer muito nessas coisas tecnológicas e na internet, eu participo das reuniões. Peço ajuda aqui em casa e vou caminhando. Vou descobrindo uma coisa aqui, outra coisa ali e vai... Mas tenho consciência de que preciso aprender*”, a abertura aqui já se fez experiência. O ainda-não descrito em “*mesmo não sabendo mexer muito*” está incluído no próprio ser não como uma determinação arbitrária, mas como um constitutivo. A pré-sença enquanto ela é, já é seu ainda-não. Para Heidegger, a incompletude ou não-totalidade da pré-sença faz um ainda-não-ter-tornado-acessível. Por isso, a experiência forma e transforma ainda que como reflexão sobre os processos vivenciados.

Essa abertura de experiências se abre para multiplicidade de referências que vão sendo agregadas à docência do professor. Para Reis e Fornari (2016), a aprendizagem do professor pode ser definida como uma abertura que possibilita transformação. Por transformação, eles assinalam que “[...] a formação sempre se dá através da alteração, através do devir, do movimento” (REIS; FORNARI, 2016, p. 207).

A aprendizagem como um movimento que altera é projetada ao campo da produção de saberes.

Então, há uma relação entre o saber e a aprendizagem que pode ser expressa na seguinte relação: somente a experiência de abertura, da aprendizagem, pode nos levar ao movimento que altera (saber); já o saber só ocorre diante da experiência que nos coloca nesta abertura. Então, somente quem se coloca na condição da experiência da abertura pode se abrigar nos jogos de saberes (REIS; FORNARI, 2016, p. 207).

A condição dessa experiência de abertura possibilita um itinerário formativo de desprendimento de si em um movimento de transformação de saberes. Pode-se dizer, dessa forma, que a atividade docente não é exterior às condições existenciais dos professores. A experiência docente permite um contato com o mundo, com as novas formas de aprendizagens e um encontro com os modos de subjetivação do professor. A experiência de aberturas também é um aperfeiçoar docente na busca de um desenvolvimento profissional e pessoal. A própria formação ou a busca dela.

Considerações finais

As narrativas das professoras revelaram as suas experiências em relação à pandemia e à educação. Essas experiências se conectam em seus processos formativos, pois levam os docentes a pensarem sobre os acontecimentos e reelaborarem sentidos e significados. Com o amparo da hermenêutica fenomenológica, em especial a heideggeriana, foi possível percebermos a profundidade e a complexidade do ser professor e das suas experiências.

Dessa forma, é possível dizer que tanto a experiência quanto a formação docente carregam sentidos existenciais, que vão se compondo a partir da maneira pela qual o professor compreende e responde aos acontecimentos ao longo da sua vida. Isso é perpassado por

múltiplas referências e pelo projetar-se e lançar-se no mundo circundante.

Assim, a compreensão da experiência como acontecimento se transmuta no devir da própria formação. Nesse sentido, a experiência pertence a imprevisibilidade e está em uma categoria livre que não se pode pedagogizar nem produzir. A experiência pertence aos fundamentos da vida. É um saber vital, a partir do qual as relações exteriores se encontram com os saberes interiores transformando-se em práxis. Constitui-se, assim, em saberes retraduzidos, ressignificados e submetidos aos movimentos da existência.

Portanto, pensar nos sentidos que as professoras dão às suas práticas a partir da experiência é uma nova tomada de consciência do fazer docente. Nesse fazer, dispositivos e rituais pedagógicos são engendrados nas relações de trabalho e permitem reflexões e transformações.

Referências

AMATUZZI, Mauro Martins. **Experiência: um termo chave para a Psicologia**. Memorandum. Novembro/2007. Belo Horizonte: UFMG; Ribeirão Preto.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e pobreza**. Disponível em: <<https://bibliotecasocialvirtual.files.wordpress.com/2010/06/walter-benjamin-experiencia-e-pobreza.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2020.

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece; PORTO CRUZ, Ingrid de Magalhães. Fique em casa: Educação na Pandemia da COVID 19. **Interfaces Científicas**. Aracaju. v.8. n.3. p. 200 – 217, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777>. Acesso em: 3 ago. 2020.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2011

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, Campinas, SP, v. 7, n. 2, p. 371-378, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a18v07n2.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2020.

<[pdf](#)>. Acesso em: 3 ago. 2020.

FOUCAULT, Michael. **História da sexualidade: o uso dos prazeres**. v. 2. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Vol. 1 e 2. Tradução Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

KIRCHNER, Renato. **A temporalidade da presença: a elaboração heideggeriana do conceito de tempo**. 2007. 259f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2007.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldí. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes experienciais**. Curitiba: CRV, 2015.

NÓVOA, António. As concepções de formação contínua e os projectos da profissão docente. In: NÓVOA, António. **Concepções e práticas de formação contínua de professores**. Lisboa: Educa, 2002. p. 15-38.

REIS, L. R. dos; FORNARI, L. M. S. Articulações contemporâneas entre o visível e o dizível: por uma educação da atenção ou pela escuta das coisas. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes S.; FORNARI, Liège Maria Sitja (Org.). **Entre-Linhas: educação, psicanálise e escuta**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 187-212.

SÁ, M. R. G. B. de. **Hermenêutica de um currículo: o curso de pedagogia da UFBA**. 2004. 248f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2004.

SILVA, Rebecca Machado Oliveira da. **A experiência e os seus sentidos existenciais na formação docente**. 2017. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (UNEB), Salvador, 2017

SOUZA, Elizeu Clementino de. História de vida e práticas de formação: escrita de si e cotidiano escolar. In: **Salto para o futuro**. Histórias de vida e formação

de professores. Vol 1. Brasília, DF: Secretaria de Educação à Distância/MEC, 2007. p. 14-22

SOUZA, Elizeu Clementino de; FORNARI, Liege Maria

Sitja. Memória, (auto)biografia e formação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria (Org.).

Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 109-134.

Recebido em: 05/08/2020

Revisado em: 14/12/2020

Aprovado em: 15/12/2020

Rebecca Machado Oliveira da Silva é doutoranda e mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* I, Departamento de Educação. Atualmente, é professora da rede municipal de ensino na cidade de Feira de Santana, Bahia. *E-mail:* rebekmos@yahoo.com.br

Liêge Maria Queiroz Sitja é doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente, é professora titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e professora do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da UNEB. *E-mail:* liegesitja@gmail.com

CONFIAR. CON.FIAR. CONFI(N)AR: A NARRATIVA COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA ANTE AS RECENTES TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS

■ LUCIANA HADDAD FERREIRA

<https://orcid.org.0000-0002-8440-7347>

Universidade Metodista de Piracicaba

■ MARISSOL PREZOTTO

<https://orcid.org.0000-0001-7403-3188>

Instituto Brasileiro de Formação de Educadores

■ JULIANA TERRA

<https://orcid.org.0000-0002-9303-9945>

Secretaria Estadual de Educação de São Paul

RESUMO

Considerando as recentes transformações sociais vivenciadas em todo o mundo, direcionando o olhar especialmente para os desafios impostos à comunidade docente em nosso país, apresentamos neste ensaio excertos de duas narrativas autobiográficas, escritas por nós no decorrer do isolamento social. Por meio delas, pretendemos discorrer sobre a potência da escrita narrativa como recurso formativo que se funda no fazer cotidiano, artesanal e coletivo. O texto também é construído narrativamente, em diálogo com os recortes e com autores que nos ajudam a pensar o tema, especialmente do campo da formação continuada e da filosofia da linguagem. Apon-tamos que diante do sentimento de solidão, em seus diversos sentidos, vivenciado intensamente na atualidade, a escrita narrativa se delinea como possibilidade de desenvolvimento do pensamento (por sua articulação com a linguagem) e da consciência (pelos ex-cedentes de visão oferecidos). Também reafirmamos o movimento da escrita como ato ético e estético, de conexão com os pares e com o meio. Nesse sentido, destacamos o ato de narrar como dialético, constituído de ausências e presenças, ruptura e tradição. Sobretudo, como forma de resistência.

Palavras-chave: Narrativa autobiográfica. Formação docente conti-nuada. Isolamento social. Solidão. Formação de professores.

ABSTRACT **TRUST. TO WEAVE. CONFINING: NARRATIVE AS A FORMATIVE STRATEGY AMONG RECENT SOCIAL TRANSFORMATIONS**

Considering the recent social transformations experienced around the world, focusing especially on the challenges imposed on the teaching community in our country, we present in this essay excerpts from two autobiographical narratives, written by us in the course of social isolation. Through them, we intend to discuss the power of narrative writing as a formative resource that is based on everyday, artisanal and collective making. The text is also constructed narratively, in dialogue with the clippings and with authors who help us to think about the theme, especially in the field of continuing education and the philosophy of language. We point out that given the feeling of loneliness, in its various senses, experienced intensely today, narrative writing is outlined as a possibility for the development of thought (by its articulation with language) and consciousness (by the surplus of vision offered). We also reaffirm the movement of writing as an ethical and aesthetic act, connecting with peers and the environment. In this sense, we highlight the act of narrating as dialectical, consisting of absences and presences, rupture and tradition. Above all, as a form of resistance.

Keywords: Autobiographical narrative. Continuing teacher education. Social isolation; Loneliness. Teacher training.

RESUMEN **CONFIAR. TEJER. ISOLAR: NARRATIVA COMO ESTRATEGIA FORMATIVA FRENTE A LAS RECIENTES TRANSFORMACIONES SOCIALES**

Teniendo en cuenta las recientes transformaciones sociales experimentadas en todo el mundo, centrándose especialmente en los desafíos impuestos a la comunidad docente en nuestro país, presentamos en este ensayo extractos de dos narrativas autobiográficas, escritas por nosotros en el curso del aislamiento social. A través de ellos, tenemos la intención de discutir el poder de la escritura narrativa como un recurso formativo que se basa en la creación cotidiana, artesanal y colectiva. El texto también se construye narrativamente, en diálogo con los recortes y con los autores que nos ayudan a pensar sobre el tema, especialmente en el campo de la educación continua y la filosofía del lenguaje. Señalamos que ante la sensación de soledad, en sus diversos sentidos, intensamente experimentados hoy, la escritura narrativa se describe como una posibilidad para el

desarrollo del pensamiento (a través de su articulación con el lenguaje) y la conciencia (por el excedente de visión ofrecido). También reafirmamos el movimiento de la escritura como un acto ético y estético, conectando con los compañeros y el medio ambiente. En este sentido, destacamos el acto de narrar como dialéctico, consistente en ausencias y presencias, ruptura y tradición. Sobre todo, como forma de resistencia.

Palabras clave: Narrativa autobiográfica. Formación continua del profesorado. Aislamiento social. Soledad. Formación de profesores.

Reflexões introdutórias: a formação docente e as recentes transformações sociais

Que minha solidão me sirva de companhia
Que eu tenha a coragem de me enfrentar
Que eu saiba ficar com o nada
E mesmo assim me sentir
Como se estivesse plena de tudo.

(LISPECTOR, 1978)

A confiança na humanidade possivelmente nunca esteve tão estremeçada e, ousamos dizer, talvez nunca tenha se feito mais importante. Em tempos de obscurantismo, faz-se necessário recobrar quais são as características que nos conectam como humanos. Porque sociais, somos capazes de nos organizar conjuntamente, de modo a dividir tarefas e tornar a vida possível, abundante, próspera e mais longínqua. Por sermos também produtoras de cultura, destacamo-nos de outras formas de vida, demonstrando que nossa condição não precisa ser meramente reativa, nem adaptativa. Antecipamos situações, imaginamos o que nunca vivemos, criamos. Interagimos com o meio porque podemos nos compreender como parte dele, numa relação dialética. A consciência orienta o modo como nos constituímos do coletivo e por isso insistimos em deixar marcas, construir símbolos e signos que ensinem às próximas gerações nossos caminhos, memórias e escolhas. Como seres históricos, pos-

suímos memória – a pessoal e a da espécie –, que nos permite compreender um mundo que não está acabado e nem tampouco foi criado por nós, mas que se realiza no encadeamento de ações humanas. Nas palavras de Paulo Freire (1986), o mundo *está sendo*. Neste constante refazer, comum à humanidade que é inacabada, transitória e diversa, é imprescindível restabelecer a confiança naquilo que nos parece estrutural das relações humanas: somos capazes de pensar, conhecer e mudar, conscientemente. Somos muitos, e constituídos uns pelos outros. A educação, nesse sentido, se apresenta como importante instrumento de humanização e tomada de consciência desta nossa condição no mundo.

Desde o início do período de distanciamento social, deparei-me com situações a serem narradas sobre a rotina familiar, a docência e a escola, porém, o tempo urgia e a demanda de afazeres da escola sempre ganha prioridade. No entanto, continuam gravadas na memória essas experiências, singulares, que vão me constituindo como pessoa e a profissional que sou. Hoje consigo tempo para escrever alguns retalhos de memória.

Não tem como não me recordar de estar na sala de aula, lá pela metade de março de 2020, nos últimos dias antes do fechamento do prédio, e

já não ter alunos. O sentimento de solidão se concretizou. No isolamento não só físico, mas afetivo que se instaurou, aos poucos fui percebendo que poderia criar formas de me manter dialogando constantemente com outros professores e funcionários, assim como com os alunos, pelas plataformas digitais.

Vale a pena dizer que mesmo antes da pandemia eu já vinha utilizando tecnologias educacionais interativas para organizar o trabalho docente e desenvolvê-lo com os meus alunos de 5º ano. Mas, também quero dizer que, usar tais ferramentas presencialmente, no cotidiano da escola, foi muito diferente de usá-las à distância. Junto aos alunos, era possível redirecionar as escolhas pelo diálogo constante, pelas trocas de olhares, pelo corpo que ali se encontrava e pelas necessidades que iam surgindo diante das estratégias compartilhadas para percorrer o caminho, lado a lado (Marissol, junho de 2020).

Partindo das narrativas (auto)biográficas que se anunciam e escutam-se ao longo do texto, organizamos a escrita em forma de ensaio, dando destaque a dimensões da educação e formação no contexto pandêmico que delas emergem, em articulação e diálogo com o pensamento de autores que nos ajudam a compreender o vivido, especialmente do campo da formação continuada e da filosofia da linguagem.

Confiar. Como professoras, nos tempos atuais, a confiança em nosso próprio trabalho e nos pressupostos que nos são mais caros está abalada. Palavras como “real” e “virtual” se misturam e nos convidam a repensar conceitos: o trabalho realizado por meio de recursos virtuais não é real? Qual é a dimensão da realidade no trabalho docente? “Presencial” e “a distância” também parecem ganhar novos sentidos: não há presença nas interações e conectividades? Quantas vezes parecemos próximos fisicamente, mas estamos distantes ou ausentes no que tange aos nossos interesses, atenção e afeto? A educação escolar, tal como acreditamos e defendemos, não prescinde dos

recursos tecnológicos, muito úteis e potentes em certos contextos, mas certamente não se reduz a eles. A educação que defendemos e acreditamos é questionada quando julgamos ser possível uma escola sem pele, sem cheiro, sem roda de conversa, sem encontro de corredor, sem conflitos nem conversas paralelas, sem ajuda entre pares, sem pátios, sem coletivo. Porque a somatória de pessoas num mesmo ambiente, físico ou remoto, não é um coletivo. Numa proposta educativa que individualiza e fragmenta, pautada numa lógica que não é a sua própria, a confiança no trabalho compartilhado, naquilo que há de humano e que humaniza, se perde. Se não buscamos formas de instituir redes de partilha e nos fortalecermos como grupo, certamente parecerá estarmos ainda mais fragilizadas e sozinhas.

Confiar. Se em outros momentos já defendíamos a escrita narrativa como importante recurso de formação e estudo dos/com/para professores (FERREIRA, 2014; PREZOTTO, 2015; PREZOTTO, FERREIRA e ARAGÃO, 2015; TERRA, ANTONIO e PRADO, 2017; ARAGÃO; FERREIRA e PREZOTTO, 2017; PRADO *et al*, 2018), o contexto atual de isolamento social nos leva a pensar a prática narrativa pedagógica como forma de insistência no diálogo e na constituição de coletivos que se apoiem e se suportem mesmo a distância, em outras novas circularidades. Práticas de narrar exigem confiança, artesanaria e parceria. Há entrega de si ao outro, há um fazer por meio das palavras que é sensível e se funda no compromisso de realizar a leitura do outro, na circularidade das experiências, na conexão com o que é humano. Ao tecer as histórias da docência em um modelo de educação pandêmico, os fios da vida da professora¹ se entrelaçam aos da escola, das famílias, dos alunos. Fiamos com o outro, seja aquele que habita as narrativas contadas, sejam os

¹ Escolhemos fazer referência ao coletivo docente no feminino, por serem as mulheres maioria em número e força de trabalho.

interlocutores que a acessam, sejam aqueles que nos inspiram também com suas histórias. Recuperamos ou preservamos a prática de manter a palavra viva, fazendo com que certa circularidade exista, mesmo simbolicamente.

Confi(n)ar. Em momento de reclusão, testemunhamos uma situação de pandemia, vivemos a iminência da doença nos grupos mais próximos de contato. Não obstante, assistimos com estarrecimento as determinações políticas públicas nacionais que afirmam práticas ultraconservadoras e colocam em xeque os direitos sobretudo humanos. No âmbito da vida privada, lidamos com demandas domésticas, familiares e de trabalho como se o medo não existisse, como se o amanhã fosse certo e como se este fosse apenas um período suspenso das nossas vidas. Somado ao isolamento, vemo-nos confinadas nas próprias ideias, nos ciclos de trabalho mecanizados entre telas e janelas, presas num tempo que por vezes parece não contar; o mesmo tempo que nos acelera ao passar. É neste contexto confinado que Clarice, na epígrafe deste texto, convida-nos a encontrar diálogo e conforto na companhia de nós mesmas, das palavras dos autores que lemos. Tarefa difícil. Fazer da própria solidão, companheira. Nesse nosso movimento e pensamento, deparamo-nos com a dificuldade de narrar. Emudecemos.

Há dias decidi que escreveria sobre este momento, narraria alguma das muitas situações vivenciadas nessa condição pandêmica a que nos encontramos. Confesso que tentei iniciar várias vezes, mas as poucas palavras grafadas escureciam as páginas em branco. O celular, programado para despertar de madrugada, a fim de me fazer aproveitar o silêncio que ela traz, era reprogramado 3, 4, 5 vezes até que eu me deixava voltar para o sono em minha cama quente, ignorando o registro pretendido.

Hoje, parece que me dei conta dessa procrastinação e, mais ainda, dos motivos que me têm levado a ela. Sempre escrevi com prazer sobre

minhas práticas pedagógicas e minhas sensibilidades docentes, falei sobre elas querendo ouvir meus parceiros nessa aventura da docência; mas, neste momento, minha relutância em transpor o que está dentro para o lado de fora é me arriscar em confirmar o sentimento de impotência, angústia e tristeza que me domina. Eu nunca me senti tão só e desesperançosa com a educação como agora, nesse momento pandêmico (Juliana, julho de 2020).

Se já lemos e ouvimos que a profissão docente é uma das mais solitárias (RUIVO, 2009), sabemos também que este sentimento remete a muitas compreensões. Como indivíduos, sentimo-nos sós porque não tem como olhar para o cenário político nacional e nos sentirmos minimamente representadas. A solidão, como docentes, decorre da falta de apoio e respaldo sociais, provenientes de políticas públicas educacionais que desqualificam nossa ação e nos tiram o domínio intelectual do próprio ofício. É, por vezes, um sentir-se só pelo abandono e desprestígio. Outras vezes, a solidão se manifesta em meio à multidão, quando nossos alunos – e aqui falamos de dezenas, geralmente três ou até quatro, a depender do contexto – demonstram precisar da mediação qualificada da profissional e não há mais ninguém, não há mais braços para acolher, não há tempo para sanar todas as dúvidas. Ainda, a solidão brota da incompreensão com os tempos e movimentos da profissão, ante a negativa por diálogo, parceria e formação, na responsabilização da trabalhadora da educação pelo insucesso da escola, do cidadão, da vida em comum. Solitário também é o lugar de heroína que vez ou outra nos é atribuído e o qual insistimos em não aceitar, por entender que a metáfora cola na docente as piores representações: aquela que salva o mundo sozinha, que se abre mão de si, que é dotada de características que não são humanas e, sobretudo, que cumpre seu dever por vocação e chamado, não por excelência e reconhecimento profissional.

Sentimo-nos sós embora nunca estejamos de fato sozinhas. Neste momento, a pandemia nos impele a provar outro sentimento de solidão: estamos fisicamente solitárias diante das telas, suscetíveis apenas às interações remotas. Desde o mês de março de 2020 até o momento de finalização da escrita deste artigo, em julho do mesmo ano, temos nos mantido isoladas fisicamente de pessoas da família, dos colegas de trabalho, do ambiente escolar, das atividades cotidianas – desde as mais simples, que nos davam pequenos prazeres, até as que nos tiravam a paciência e colocavam à prova a tolerância. Estamos sozinhas e aflitas, porém reafirmando a necessidade de mantermo-nos assim, distantes, já que até o momento essa ainda é a melhor e mais segura recomendação para preservar a vida de todos.

Mais do que antes, a narrativa, compartilhada com/para/entre professores, permite que nos associemos umas às outras, num *dar as mãos* que acolhe e solidariza. Reconhecemos nossas emoções, no sentimento do outro, através das palavras, trocas de experiências e das reflexões estabelecidas. Sabemos que muitas vezes partilhamos das mesmas dificuldades e angústias, das mesmas alegrias e conquistas. Dividir o que é vivido parece conferir humanidade e apoio mútuo, uma vez que estar sozinha neste momento não foi uma escolha. Podemos dizer que essa solidão é coletiva, também vivenciada em espaços-tempos diferentes na sociedade, e só parece ser diluída quando temos a capacidade de manter uma relação dialógica com o que vivemos, de modo a nutrir a esperança no que está por vir. Esperança que é verbo, como dizia Paulo Freire (1997), que nos mobiliza à luta por dias e condições melhores de trabalho, que se funda no pensamento crítico e na certeza de que somos mais capazes quando juntos.

Mas escrever não tem sido fácil. Temos aceitado e compreendido que há o tempo de

calar e vivenciar, para que, então, seja possível narrar. Fomos acometidas, imaginamos que assim como outras professoras, por diferentes questionamentos, especialmente em relação à coerência daquilo que temos realizado como docentes, no contexto pandêmico, com o que anunciamos como premissas do trabalho docente. Nesta busca por referências, que nos recobrassem a perspectiva, algumas perguntas sempre voltavam a aparecer: quais são as possibilidades de criar e fazer circular narrativas pedagógicas, neste momento e espaço que vivemos? Como instituir práticas de diálogo e coletividade entre professoras, por meio da narrativa, diante do afastamento físico e isolamento social?

Por isso, reafirmando a potência da escrita narrativa, propomos neste texto uma reflexão das possibilidades do fazer narrativo docente, no contexto da pandemia que nos assola, como tessitura compartilhada. Essa escolha se justifica tanto pelo compromisso de fazer eco e trazer visibilidade à produção de professoras, quanto pelo entendimento de que é necessário e urgente discutir as possibilidades e espaços para a formação docente continuada nos moldes que se apresentam na atualidade. A narrativa também possibilita algo que temos como valor e princípio, o desenvolvimento da autonomia docente, tão bem traduzida nas palavras de Libâneo (2006):

[...] significa a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre determinação de si próprios, isto é, para a condução da própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições dá-se pela participação na livre escolha de objetivos e processos de trabalho e na construção conjunta do ambiente de trabalho (LIBÂNEO, 2006, p. 329).

Dessa maneira, optamos por trazer trechos de duas narrativas autobiográficas, tecidas por duas de nós, autoras, pes-

quisadoras e professoras, com intuito de partilhar o vivido, pois acreditamos que podemos olhar para as situações cotidianas, organizadas em texto, e possibilitar a reflexão e conexão com outras tantas histórias e memórias. Dentre todo o material que vem sendo por nós produzido neste período pandêmico, fizemos escolhas que possibilitassem o desenvolvimento do tema aqui trazido para debate. O recorte, sempre necessário para que evidenciemos o que se mostrou potente, aponta para excertos das narrativas que escolhemos trazer. Com elas, a partir delas e sobre elas, discorreremos sobre os efeitos e percepções do isolamento social no trabalho docente.

Cada um dos meus pensamentos, com seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são momentos do meu viver-agir (BAKHTIN, 2010, p. 44).

Este movimento de afastamento dos textos e de olhar de pesquisa é o que permite fazer escolhas e identificar o que é relevante para o estudo. Sabemos que não é necessário contemplar tudo, nem trazer muitos textos, uma vez que sua potência está no próprio ato de narrar e nos muitos sentidos e significados que cada escrita mobiliza. Assim como nos lembra Bakhtin (1920-24/2010), cada (narr)ação nossa remete a toda a vida, pois toda a vida se faz das nossas pequenas e singulares (narr)ações. A cada história contada, muitas outras narrativas são suscitadas: colaterais, entrecruzadas, transpassadas.

Narrativas docentes: estratégias de diálogo, resistência e formação

Além de orientar como e quando baixar e acessar o aplicativo para realização das aulas remotas, era preciso convencer os alunos a fazer uso do mesmo. Outras novas barreiras, colocadas além das telas que nos separavam: 'Dona, o professor da aula gravada fala muito rápido';

'Pró, eu queria anotar uma questão para te perguntar, mas não deu tempo, a imagem da tela mudou';

'Ah prô, preciso cuidar do meu irmão mais novo, não consigo assistir as aulas';

'Prô, aqui em casa é um barulho só. Muita gente gritando, é barulho de liquidificador, cachorro latindo, minha mãe brigando com minha irmã. Não consigo me concentrar';

'Dona, eu não estudava direito nem com você lá comigo na sala, brigando toda hora para eu prestar atenção, né? Como vou conseguir agora? Nem vou tentar'.

As falas, vindas dos meus alunos, entre tantas outras que surgiram em decorrência da aceitação (ou não) das aulas remotas, me traziam um importante excedente de visão. Eu entendia e me reconhecia em cada fala. Eu também estava me sentindo perdida, desencorajada e fora do meu lugar. Também me faltava ânimo e atenção, assim como me faltava o combustível maior para a minha docência: suas provocações, dúvidas e inquietações, como alunos. Mas era preciso continuar (Juliana, julho de 2020).

Juliana aponta na fala dos alunos, sobre seus impedimentos e dificuldades para a participação nas aulas remotas, dimensões importantes que embora não sejam vivenciadas por ela concretamente, a afetam. Ao nos identificarmos com as dificuldades e elaborações alheias, assim como coloca Bakhtin (1924/2000), assumimos o horizonte concreto desse outro, de forma que passamos a compreendê-lo e também a nos compreender me-

lhor, por extrairmos dessa relação aquilo que não conseguimos perceber individualmente. Assim como a professora, no diálogo e, especialmente, na escuta sensível, saímos de nossa própria elaboração, conhecemos o mundo pela compreensão do outro para, em seguida, voltarmos a nós mesmas recuperando o próprio lugar. Por isso, considerar a presença marcante da narrativa e do diálogo para nossa constituição parece tão potente. Ao conhecer a dimensão do sentimento, da prática e do pensamento das outras pessoas, tomamos para nós, mas não o fazemos sem antes elaborar, conflitar com nossas próprias experiências e vivências. Diante desse encontro, pensamos as nossas próprias questões a partir dos planos ético e estético. No nosso olhar para o outro, naquilo que se produz nesta relação, criamos simbolizações, sentidos e marcas para nosso modo de ser no mundo. Dessa forma, o processo de identificação proporciona um princípio de completude e acabamento do outro que não acontece necessariamente em uma sequência cronológica (BAKHTIN, 2000, p. 47). Por isso, o relatado nos afeta em relação àquilo que pode ter sido vivido em outro tempo e se configura como memória, ou nossas perspectivas futuras.

A professora remete, em sua narrativa, ao termo bakhtiniano “excedente de visão”. Tal menção nos leva à compreensão daquilo que é defendido por esse autor como a possibilidade que temos de ver o outro por ângulos e perspectivas que nunca teremos de nós mesmos, devido à posição exterior que ocupamos em relação às outras pessoas, que nos permite movimento, análise de contexto e de contrastes. Em relação à nossa ação, só podemos compreendê-la a partir de própria posição. Bakhtin (2000, p. 44) afirma que o excedente de visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular da nossa atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos

que só nós mesmas podemos pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se. Enfim, olhamos e somos olhadas de um lugar, de um tempo e com valores diferentes; vemos no outro mais do que o próprio consegue ver e assumimos que as pessoas com as quais nos relacionamos enxergam em nós, e na vida que compartilhamos, coisas que não somos capazes de entender sozinhas. Quando alguém atribui a outro seu excedente de visão, permite-lhe completar-se como sujeito naquilo que sua individualidade não conseguiria (PREZOTTO, 2015, p. 156).

Compreendemos a narrativa como uma forma de oferecer à comunidade docente diferentes leituras da realidade, trazendo excedente de visão acerca da profissão e das relações vivenciadas no chão da escola. É aprender com o outro, no exercício de síntese a partir do que nos constitui e daquilo que conhecemos por meio da experiência humana.

Optei por não realizar atividades síncronas com meus alunos. Embora eu esteja disponível a eles via aplicativos durante todo o tempo (muitas vezes atendo cada um deles fora do horário de expediente), minha estratégia foi de realizar contatos individuais. Temi criar nova fonte de exclusão. As falas dos meus alunos me eram caras, e claras. Eu não podia pensar em qualquer alternativa que tomasse o grupo sem considerar as subjetividades do modo como cada um vem atravessando este momento. Como acessar minhas aulas com horário marcado, se há um celular para todos os integrantes da família compartilharem? Como conseguiríamos nos ver no horário agendado se, para certo aluno, os estudos aconteciam de madrugada, quando o silêncio da casa permitia? Ou ainda, como ter horário marcado se os deveres da casa impostos pelos parentes próximos (pai, mãe, avó) aconteceriam no mesmo horário? Confesso que temi me frustrar na realização desses encontros, e de buscar culpados. Quis poupar a mim e a eles de mais um afazer na rotina já tão apertada. (Juliana, julho de 2020)

Nesse momento de adaptações, sabemos que os dilemas cotidianos parecem tantos, e tão complexos, que boa parte de nosso fazer pedagógico deixou de se dar na realização da aula, junto aos alunos, para centrar esforços nos meios pelos quais isso pode vir a ser possível. Dada a urgência em oferecer apoio e se fazer presente na vida dos alunos e famílias em meio ao caos que se instaura, cada profissional tem buscado ferramentas e estratégias que considera adequadas para suas ações e para aqueles que estarão consigo nesse processo. Em comum, percebemos o sentimento de preocupação com a comunidade escolar e a certeza de que neste momento, seria inconcebível que nada fizéssemos e simplesmente nos retirássemos da vida dos alunos. Ainda, vemos as ressonâncias do trabalho coletivo e compartilhado, instaurado *no antes*, e que sustenta as relações neste *durante*: assim como apontam Ferreira e Barbosa (2020), por meio das redes sociais e de plataformas de comunicação, aquelas que entendem mais de certa ferramenta, oferecem ajuda a quem tem pouca familiaridade. As que dominam certas estratégias, dividem-nas com as recém-chegadas no universo digital.

No contexto de isolamento social a que fomos submetidas, narrar o que vivemos e fazer circular as reflexões que emergem das práticas cotidianas têm sido mais do que um recurso formativo. A escrita que emancipa e reafirma princípios tem possibilitado o diálogo e a parceria ao proporcionar encontros e conexões entre profissionais que não possuem mais o chão da escola para realizar tais trocas, que não contam mais com as conversas de corretores, as trocas de sala de professores, os pedidos de ajuda e interlocução tão comuns nas brechas do cotidiano.

Mesmo emudecidas, num momento inicial de torpor diante a toda a aridez que temos vivido e presenciado diariamente, insistimos no

exercício de narrar como vital. Se defendemos a pertinência da elaboração de narrativas pedagógicas como estratégia formativa no contexto pandêmico que vivemos, o fazemos na certeza de que este modo de conceber a formação continuada possibilita a emancipação das professoras e a busca por caminhos e respostas que lhes sejam próprias. Como afirma Nóvoa (1998), a identidade docente pode ser pensada não como um dado adquirido, uma propriedade, um produto, mas como um processo. No contato com a comunidade educativa, as professoras intencionalmente articulam o seu pensar e o seu agir, criando maneiras próprias de lidar com o ofício, sem reproduzir práticas ou soluções prontas.

Defendemos no presente trabalho a narrativa como produção autoral docente porque quando escrevemos sobre o que acontece e como nos sentimos, elegemos fatos, articulamos e reordenamos, considerando aquele que nos lê. Ainda, mantemos na escrita a contradição, mostrando que os inesperados nos desestabilizam e dão sentido ao que vemos e somos.

Foi aqui o meu pulo do gato. Escutei a mim mesma e o que as falas das crianças traziam, inclusive o silêncio de vários. Parei o tempo presente e, mesmo sem ter outros indícios mais visíveis da sala de aula – gestos, olhares, emoções –, fui buscando ouvir e ler nas entrelinhas o momento, sem julgamentos para que pudesse dali externalizar toda a delicadeza possível para construirmos juntos um novo caminhar de uma escola que está sendo descoberta e explorada para além do que imaginávamos quando iniciamos o ano letivo em janeiro de 2020 (Marissol, junho de 2020).

Quando Marissol se refere à importância da escuta, chama a nossa atenção também para a importância das palavras, ditas ou grafadas, para a constituição do nosso modo de pensar. Nesse sentido, concordamos com Vigotski (1934/2001) ao afirmar que a palavra tem papel determinante na formação do pen-

samento, uma vez que são compreendidas como signos que medeiam a nossa relação com a cultura e o meio. É pela palavra que o pensamento se exprime, mas é também a palavra o elemento que o constitui. Existe assim uma relação fundamental entre pensamento e palavra, de modo que esta possibilita a formação do pensamento, tornando-o mais capaz de compreender o mundo e produzir novos signos, que por sua vez exprimem suas necessidades e desejos, interferindo na cultura e nos contextos vividos. Desse modo, apoiadas em Vigotski (2001), podemos afirmar que é a palavra das professoras, dita ou narrada, que constitui o pensamento e possibilita a criação de sentidos pessoais para a docência. A palavra, nessa perspectiva, não é anterior nem posterior ao pensar, pois ao dizer/escrever, o pensamento se realiza num processo sincrônico entre o desenvolvimento dos signos e das ideias. Pela fala, tornamo-nos capazes de organizar o pensamento, planejar nossas atitudes e antecipar ações futuras. Por intermédio da linguagem, podemos interpretar informações e mudar nossas ações de acordo com os novos fatos.

Reafirmamos que, nos fragmentos apresentados, nos aventuramos na escrita que nos possibilita organizar o pensamento, ao mesmo tempo que revela a miudeza do que ocorre nas atividades escolares e neste modo pandêmico de lidar com a educação, na busca por compreensões para nós mesmas e, ao mesmo tempo para a comunidade educativa. Nessa maneira de fazer, é possível encontrarmos uma identidade narrativa, inacabada e por isso aberta, diversa, que nos desestabiliza e nos faz refletir sobre o que está posto nas/pelas palavras ou pelos sentidos que são evocados ao lê-los. As narrativas, ao serem lidas, provocam a escuta para além do que está escrito. Traz uma proximidade entre perguntar, pensar e responder, permitindo abrigar-se nas palavras

que extravasa o texto e abre múltiplas possibilidades de caminhos.

Por ser atitude com/para o outro, a narrativa só faz sentido como escrita social e compartilhada. Precisamos dos interlocutores. Por isso, às vezes, o sentimento de solidão nos cala. Ao se ver só, sem o contato físico ou mesmo a presença remota dos alunos, Marissol se permite refletir sobre outras experiências que suscitaram os mesmos sentimentos, em outros tempos. Na solidão, busca interlocutores e, assim, não deixa de narrar.

Neste movimento de voltar a si, fui eu visitar alguns guardados e deparei-me com memórias e com uma questão que me acompanha faz certo tempo, desde a época que fui para Portugal, em 2011, para o aprofundamento dos estudos do Doutorado: o sentimento de solidão. Que solidão é essa? O que ela suscitava em mim naquele momento? Remexendo nos cadernos de anotações, relembro de leituras feitas e, penso que retomar alguns princípios do trabalho compartilhado, que desenvolvi em minha tese de doutorado, se fez mais importante ainda.

Não podia ignorar esse sentimento de solidão que permeava a mim e a outras pessoas, a solidão que se revela na ausência de contato físico, porque a solidão do professor não me ocorria. Digo isso por entender que quando estamos na sala de aula (literalmente na sala de aula ou na tela do computador, que tem sido a sala de aula), nossa conexão de ideias e afetos faz lembrar que não estou assim tão só. Estou acompanhada de tantos outros professores, autores, pessoas que me compõem porque, ao pensar no planejamento da aula, no projeto a ser desenvolvido, convoco ali pessoas importantes que dialogam comigo e que me dão uma direção (Marissol, junho de 2020).

A partir das narrativas de Marissol e Juliana, elaboramos outras reflexões acerca da escrita que se funda nos fazeres, pensares e sentires cotidianos:

Narrar é ruptura (não se prende às amarras do texto formal, não pretende oferecer

explicações). O momento de narrar faz com que possamos romper com o registro tradicional acadêmico, por vezes tão normatizado. Se a escrita convencional tende à isenção e suposta neutralidade daquele que escreve, a narrativa reafirma as marcas da subjetividade de quem fala, a autoria de quem colabora e os diálogos literários, poéticos, metafóricos e alegóricos que nos ajudam a pensar e compreender grandes questões. A licença estética se alia a forte componente ético, que faz com que a escrita deste gênero se alicerce em bases teóricas igualmente transgressoras, que defendam a importância dos processos, dos afetos, da forma em relação ao conteúdo. Nesse movimento, o texto ganha uma arquitetura própria e mostra a trajetória por nós realizada. Quando existe a organização das ideias pelo registro escrito, temos condições de nele vislumbrar nossas práticas e atuar sobre elas, sem precisar tecer explicações ou direcionar entendimentos. Como obra, é aberta e se completa no entendimento do outro.

Narrar é tradição (remete ao coletivo, dialógico, humano, histórico). Ao passo que carrega certo ar de novidade quanto à forma, a narrativa também é alicerçada na tradição quando a compreendemos como prática intergeracional de preservação e propagação de saberes. Contar histórias que trazem reflexões que podem ser importantes para as outras pessoas da mesma comunidade é uma atitude milenar e que se funda, nas palavras de Benjamin (1940/1994), na experiência coletiva da humanidade. As regras, nuances, entonações, sentimentos e relações registradas se pautam em uma forma socialmente difundida e aprendida, que permite a compreensão não dos detalhes da vivência narrada, mas sua estrutura central. Ainda, quando registramos por meio da narrativa, eternizamos situações vividas e ampliamos o repertório comum das docentes, que possibilita a compreensão de diferentes

maneiras de trabalhar, organizar, refletir em um determinado sistema social. Dessa maneira, as práticas cotidianas se formalizam e procuram trazer as categorias sociais que compõem a história.

Narrar é ausência (a experiência narrada não é do narrador, ele é só o veículo). Por mais que cada história narrada remeta a algo concretamente vivenciado, aprendido ou apreendido, ao tecer a escrita pedagógica a professora narradora compreende que aquilo merece ser contado porque é parte da experiência social. Usando nossas vidas e interações como metáforas emprestadas, narramos o que é comum por ser histórico, que mobiliza nossa humanidade. Narramos o encontro, o vazio, o abraço, o cotidiano, as conquistas, a solidão. Assim, quando o texto é construído, dele nos ausentamos, retiramos nossas impressões e comoções pessoais e acentuamos o que pode ser potente para a experiência de leitura do outro. Nesse momento, ao nos fazermos ausentes, distanciamos-nos do vivido, passando a enxergar coisas que antes não éramos capazes de identificar. Desse lugar exotópico (BAKHTIN, 2010), novos sentidos vão sendo traçados ao exposto.

Narrar é presença (conecta gerações, tempos, espaços, experiências). Ao mesmo tempo que como narradoras somos ausência, também nos fazemos presença. Isso porque carregamos na escrita o olhar direcionado de quem viveu, sentiu e organizou as ideias a serem transmitidas na narrativa. Segundo Aguiar e Ferreira (2020, p. 13), “narramos o que julgamos relevante, colocamos nela nossas representações e expectativas, damos certa tônica ao relato”. Paralelamente, a narrativa se torna influenciada pelo tempo cronológico, uma vez que ela traz em si a sequência de situações ocorridas em determinados espaço e momento e, portanto, ela se organiza na cronologia do tempo. E, nesse momento, está

inserido em certo contexto histórico, em espaços múltiplos, que influenciará o narrado. Ao nos propormos a narrar, o tempo se torna essencial no processo. Podemos afirmar que narrar é presença pois remete sempre ao momento em que se escreve, quando as memórias e recordações se atualizam, em confronto com as expectativas de alcance e diálogo com determinados interlocutores. É no agora que a escrita acontece.

Narrar é resistir (amplia a consciência de quem narra e de quem lê). Entendendo ser preciso reafirmar princípios e manter a coerência neste momento de tamanha exceção, optamos por também enfatizar as possibilidades transgressoras, de resistência e reexistência da narrativa. Dizemos isso por saber e reconhecer a urgência em apontar para as inúmeras dificuldades e enfrentamentos vividos, mas também por entender que a produção e circulação de saberes que reafirmam a potência da escola e do trabalho docente é igualmente necessária para sermos capazes de enxergar saídas.

Dizemos isso porque quando narramos, partilhamos também responsabilidades e nos tornamos mais conscientes e resistentes, pois mesmo na solidão do isolamento social, percebemos haver um coletivo que dialoga e se apoia. É importante olhar para aquilo que nos importa, aquilo que nos marca, aquilo que nos compõe, aquilo que nos constitui para que os valores que defendemos não se percam nesse caminho incerto.

Neste cruzamento dos tempos, na interseção entre narrador e locutor, a narrativa amplia seu potencial metodológico no contexto da pesquisa, uma vez que possibilita a construção de saberes e conhecimentos a partir das interpretações e compreensões possíveis, não apenas para o narrador, mas para quem se dispõe a realizar uma análise crítica do narrado; promovendo a clareza da constitutividade entre a teoria e a prática.

Eu, confesso, não temia as novidades tecnológicas, mas o novo tempo que me era imposto. Continuava formalmente trabalhando as mesmas horas por dia, porém agora era preciso conciliar simultaneamente meu papel de mãe, mulher e filha. O tempo, o 'mesmo tempo', parecia agora pouco para tantos afazeres. E, assim como a música 'Embolada do Tempo', de Alceu Valença, eu desejava parar o tempo, mesmo sabendo que ele não tem parada: 'Você quer parar o tempo / E o tempo não tem parada / Você quer parar o tempo / O tempo não tem parada' (Juliana, julho de 2020).

Juliana traz em suas palavras que o temor ante o novo formato de aulas, no contexto remoto, não era em relação à apropriação dos recursos educacionais, mas sim em relação ao acúmulo de exigências que a ocupam e tentam desviar seu olhar da organização do trabalho docente. A rotina cheia de protocolos invade ainda mais o seu espaço privado e se mistura aos afazeres de outros tempos. Dessa forma, mostra a constante tensão entre o tempo cronológico e o das relações, tempos que nos constituem. Lembramos de Benjamin (1927-40/2006), quando este diz que o tempo da história é o encontro intensivo de uma temporalidade não causal, mas intermitente. Irrompe-se com o tempo como repetição mecânica e abre-se a possibilidade de uma experiência intensa que é carregada de presenças. Quando Juliana traz a vontade de parar o tempo, está querendo suspender o tempo linear, mostrando sua resistência a esta lógica produtivista, como um posicionamento político. A professora insiste em estranhar uma cronologia que limita, amordaça e inviabiliza seu ofício. Com isso, traduz em palavras nosso sentimento de luta por uma docência que se funda na arte-sania, na reflexão e na escuta, pois é por meio dessas que possíveis revoluções podem ser construídas, tanto na esfera de nosso desenvolvimento pessoal quanto no campo da educação e da sociedade.

É nesse ínterim que Juliana e tantas outras professoras, como nós, vão aprendendo a lidar com esse tempo atual, tão enfático e complexo. Assim como nos coloca Freire (1986), a atitude docente ante as mudanças sociais deve ser de criticidade e posicionamento, não de adaptabilidade dócil e ingênua:

Insistimos, em todo o corpo de nosso estudo, na integração e não na acomodação, como atividade da órbita puramente humana. A integração resulta da capacidade de ajusta-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são mais suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. Acomoda-se. Ajusta-se. O homem integrado é o homem sujeito. a adaptação é assim um conceito passivo - a integração, ativo (FREIRE, 1986, p. 42).

Este diálogo com o tempo, que marca a intencionalidade e consciência das professoras ao narrar, permite uma atuação propositiva e esperançosa, pois se funda numa visão concreta, realista daquilo que se vive, sem naturalizar ou romantizar tudo o que temos vivido, mas também lembrando que cada uma de nós constituímos o meio do qual fazemos parte e, por isso, podemos ousar e resistir, por meio de práticas emancipatórias e transgressoras. Assim como aponta Vigotski (1927/2018), o meio imediato no qual vivemos é determinante para nosso desenvolvimento pessoal e para a produção da cultura a que estamos imersas. No entanto, ao mesmo tempo em que tomamos da realidade elementos para nos compreendermos como professoras e pesquisadoras, também fazemos parte desta mesma realidade e nossa presença e atuação interferem no desenvolvimento e compreensão que se tem do meio. Assim, num movimento dialético e síncrono, a professora Juliana – tal como Ma-

rissol também nos ensina em excerto a seguir – mostra que o estranhamento gera reflexão e busca por possibilidades.

O período de férias antecipadas, estipulado pela escola, e uns dias de feriado, antecipados pela cidade onde moro, foram vividos por mim com muita introspecção, para poder recarregar as energias, distanciar-me do que foi vivido no chão da escola, de modo que eu fosse então capaz de realizar novas escolhas. Pensar em alternativas, talvez nem tão novas, mas que pudessem ser redimensionadas no tempo, na forma de abordar, no jeito de organizar o que se vive do lado de cá da tela como professora e, do lado de lá, como educando.

Além da preocupação com a realização de trabalho, era de suma importância tentar encontrar algum equilíbrio entre o planejamento, sua realização e verificação, de modo que não houvesse uma grande sobrecarga de tarefas. Eu tentava me preservar ao máximo do desgaste físico e emocional em decorrência desta mudança profissional tão brusca, pois como sujeito pertencente a essa sociedade, também vivenciei outras situações que já eram aflitivas, como a não visita dos pais que moram em outra cidade, a preocupação com as reações (ou não) do filho adolescente, os familiares que estão na linha de frente do COVID-19, a ausência dos amigos, o medo da perda (do espaço de trabalho, das pessoas que tanto amo, de mim mesma).

Percebi que esta tentativa de manter algum equilíbrio foi importante para os alunos e suas famílias, que também estavam em outro contexto e reaprendendo a lidar com novas demandas (Marissol, junho de 2020).

O registro de Marissol nos remete às palavras de Bakhtin (2000), ao defender que as ações docentes, quando esmiuçadas na narrativa, trazem à tona mais do que a situação, pois revelam as escolhas daquela que narra e o seu agir. No ato relatado, estão contidas suas reflexões e evidenciam concretamente um sujeito que age, um lugar em que se atua e um momento em que a ação ocorre. Ao mostrarmos tantas dimensões do ato, deixamos em

evidência também o que o ato produz em nós mesmas e aquilo que por ele é desencadeado. Nessa relação de ir e vir, colocamo-nos concretamente em nossa humanidade.

Podemos também perceber que ao narrar, a professora vai nos apresentando como se dá a organização do trabalho docente para além do ato físico de ordenar coisas, remetendo à ação como fazer também vinculado ao pensar e sentir, e potencializando as relações humanas ali presentes. Assim, tomamos o próprio narrar como ato e como jeito de com.par.t(r)ilhar² o que pensamos e como fazemos a docência.

Lições aprendidas: da narrativa (auto)biográfica para a formação docente

Diante do narrado, evidenciam-se dimensões do trabalho das professoras que são com.par.t(r)ilhadas: não nos silenciemos perante os questionamentos, vivenciamos a reflexividade as questões cotidianas e desenvolvemos a nossa consciência enquanto indivíduos e classe. Queremos destacar que muitas vezes o sistema educacional vigente não considera as necessidades coletivas dos professores, independente do contexto atualmente vivenciado. Faz-se necessário pensar em políticas públicas que intencionalmente favoreçam o diálogo, a instituição de círculos de formação e que destinem tempo e espaços adequados para esta construção. Nesse sentido, Libâneo (2006) há muito nos alerta, dentre outros pesquisadores, sobre a importância de nos posicionarmos criticamente como categoria, em defesa da educação como área de conhecimento, campo de reconhecimento e luta por suas especificidades. Quando todos pensam ter algo a dizer em nome dos professores, os próprios profes-

sionais se veem destituídos de seu saber, reduzidos à condição de executores de tarefas, o que jamais poderíamos aceitar, seja em nome da crença de que o trabalhador emancipado é aquele que conhece, pensa e domina seu ofício do início ao fim, seja em nome do princípio educativo mais central que temos defendido, o de que as teorias educacionais são produzidas, conflitadas e reafirmadas no cotidiano do trabalho docente.

Assim, sempre que uma narrativa nos convida a reolhar para o trabalho docente, percebemos nela refletida, importantes bandeiras e lutas que caracterizam como um trabalho com.par.t(r)ilhado e que têm sido essenciais na prática pedagógica em tempos de distanciamento/isolamento social.

Tendo explorado minimamente os recursos da plataforma interativa utilizada, fazia dias que eu estava querendo dar um passo além e propor algo que rompesse com a centralidade das minhas falas / das falas comigo / para mim. Organizei uma proposta de trabalho, conversei comigo mesma recuperando o que acredito e compartilhei com uma mãe, para ver o que achava. Fui lá e me arrisquei numa proposta na qual as crianças trabalhariam em duplas. Meu objetivo era que estivessem juntos e vivenciassem formações possíveis na sala de aula, novamente.

Ao avaliar o primeiro momento de trabalho em dupla com as crianças, reencontro a confiança para proporcionar outras ações que fizessem com que todos saíssem da zona de conforto. Ao conversar com alguns pais, após a aula, escutei:

- 'Eu confio em você, mas preciso te ver e ouvir para garantir que tudo está caminhando bem'.

- 'Foi tão bom o dia que você colocou os alunos para trabalhar juntos. O brilho nos olhos e a alegria de estar ali foram visíveis'.

Tudo saiu como planejado? Lógico que não. Tive que administrar, a distância e on-line, crianças que não tinham contatos uma das outras, algumas famílias que tinham dificuldade para acessar a plataforma no horário de aula, a ansiedade de esperar pelo outro para realizar a

² O termo "com.par.t(r)ilhado" foi desenvolvido por Prezotto (2015), ao referir sobre a importância de estar com o outro na caminhada que se estabelece ao longo da formação docente.

atividade, a escrita colaborativa que ainda não tinham experimentado em classe, e a minha própria reflexão e curiosidade do que estava acontecendo.

Em dias que nem tudo dava assim tão certo, escutava de um aluno, em conversa privada, quando o questionado sobre uma atividade deixada em branco:

- 'Mari, você confia em mim? Eu fiz. Coloquei imagem e escrevi. Não sei o que aconteceu'.

De algo eu tinha certeza. Tinha que experimentar algo que acredito, que é estar com o outro e estar aberta ao diálogo, pois ao lançar mãos de diferentes ações para poder concretizar o trabalho proposto, eu ia transitando entre o que era possível ter controle e o que não era. Nas brechas, fui vendo que as individualidades foram sendo trabalhadas e o coletivo foi sendo retomado, mesmo que estivéssemos cada um na própria casa, mas olhando pela janela para a escola e a vida (Marissol, junho de 2020).

Nessa relação dialógica, a professora revela a presença, a valorização e a confiança no outro. É com o outro que dialoga para compreender o que se passa ou que está por vir. É com o outro e com ela mesma que negocia constantemente o que precisa ser feito, quais as escolhas que têm que fazer e quais caminhos trilhar. Independente do caminho, revela que a relação ali estabelecida é repleta de afetividade. Destacamos, aqui, a ideia de afeto construída pelo ato: de se permitir afetar pelo outro, e por ele sermos afetadas, demonstrando percepção sensível, respeito e responsabilidade com o fazer pedagógico.

As relações narradas e vivenciadas pelas professoras demonstram ser repletas de afeto pois se fundam numa intencionalidade que articula histórias, desejos e contradições da professora, dos seus alunos, das famílias e de toda a comunidade. Por assumir compromisso com uma educação que extrapola a mera transmissão passiva e fragmentada de conteúdos, a professora aproxima, conecta e hu-

maniza as relações ao narrar e fazer circular suas escritas. Ela faz com que compreendamos que o distanciamento físico pode ser mantido, porque necessário e apenas enquanto é imprescindível, pois descobrimos formas de nos mantermos afetivamente ligadas às relações nutridas no chão da escola.

Ao nos encontrarmos, mesmo que pelas telas, as entonações de voz, as marcas da escrita, as expressões faciais ganham outra dimensão, potencializam a afetividade e fazem com que as incertezas da vida ganhem uma certeza provisória – outro está ali. A narrativa de Marissol nos ensina que a amizade e a amorosidade presentes no cotidiano da escola, que muitas vezes parecem estar dormentes pela falta de nossa vida coletiva no chão da escola, se reinventam em outras formas de existir e se fazerem presentes.

Quando nos fazemos cúmplices e vivenciamos o espaço da escola com mais amorosidade, o tornamos diferente, pois imprimimos as marcas de nossa ética e estética às relações. Ao nos apoiarmos uns aos outros, podemos dar outro sentido ao que está sendo imposto e reinventar, tanto a situação quanto a nós mesmas. Na escrita de Marissol, é possível perceber que a confiança se faz ainda mais necessária para que possamos transitar e percorrer o caminho com respeito e cuidado. A confiança perante o caos instaurado faz que o outro estenda as mãos e, ao seu lado, participe ativamente deste momento. Esse tipo de relação se alicerça no diálogo, no trabalho coletivo e na formação cotidiana.

O telefone está vibrando novamente. Outra reunião extraordinária com a direção da escola me obriga a parar as reflexões nessa narrativa. A letra de uma música invade meu consciente e eu a entoo alguns versos antes de acessar o link da reunião:

*'A gente vai contra a corrente
Até não poder resistir*

*Na volta do barco é que sente
O quanto deixou de cumprir
Faz tempo que a gente cultiva
A mais linda roseira que há
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega a roseira pra lá'*

(Juliana, julho de 2020).

Rocha e Sá-Chaves (2012) colocam que muitas escolas estão se tornando “sem alma”, inertes, isto é, tem sido compostas por profissionais que já não estão motivados, que não contagiam uns aos outros (ou se contagiam), se tornando reprodutores e acrílicos. Os medos e anseios do período de pandemia também permeiam professores e alunos. Por vezes temos ceder à ideia de que estamos todas deslocadas da realidade, retiradas de nosso próprio espaço, do nosso lugar praticado, como nos diria Certeau (1994). O teletrabalho virou sobretrabalho. Às professoras e aos alunos não há tempo para recomposição da saúde física e mental. A existência do ser humano parece ter sido descartada.

Estamos todas suscetíveis ao adoecimento e ao mesmo tempo compreendemos que nossa atuação é definidora do modo como a sociedade poderá elaborar o que se vive: somos por vezes a referência e o filtro entre informações distorcidas e orientações confiáveis. Também nos vemos como parte de um grupo que propicia momentos de discussão e reflexão que extrapola o binômio pandemia x crise econômica, oferecendo aos alunos algum respiro e equilíbrio para o enfrentamento das dificuldades cotidianas. Entendemos a gravidade do que é vivido e não nos resignamos nem ao lamento, muito menos à aceitação. Por isso, vemos na narrativa possibilidade de elaboração e proposição de fazeres que nos restituem a autoria e domínio do próprio trabalho, que possibilita o diálogo e a coletividade.

Confiar. As lições das narrativas não se restringem a este contexto pandêmico: o mo-

mento de total exceção ampliou problemas que já discutíamos há tempos e que precisam ser encarados com urgência para que possamos construir um caminho outro na educação e na formação dos sujeitos que ali estão envolvidos. *Con.fiar.* Para fiar, tecer, enredar, criar tempos e espaços de artesanias, de fazer junto de manter não apenas o diálogo (também ele), mas também o desenvolvimento sensível que nos foi tão bruscamente retirado, precisamos confiar. A confiança exige um clima de respeito e cuidado presente na relação vivida para que exponha suas ideias, medos, angústias, ações, valores sabendo que será respeitado. Ao partilhar, as professoras tecem com cuidado o seu percurso formativo possibilitando que outros se identifiquem ao que viveu, revelando o humano que ali está. *Con.fi(n)ar.* Diante da ausência do “velho cotidiano”, surge a necessidade de criarmos novos espaços, outras redes que fortaleçam a classe docente e possibilitem a articulação de um coletivo que não feche os olhos aos problemas que enfrentamos, sem também deixar de assumir sua responsabilidade social, uma vez que somos sujeitos responsáveis em busca de uma formação que dialogue com o que se vive no chão da escola. Não podemos ficar confinadas em espaços ou ideias que nos reduzem e limitam. Podemos sair deste con.fi(n)ar partilhando saberes, experiências para que possam ser sentidas e vivenciadas por outros docentes para que outros coletivos se formem e possamos olhar para essa experiência singular com amorosidade.

Neste emaranhado de confiar, con.fiar e con.fi(n)ar, as narrativas foram alicerce para percorrer o caminho em tempos pandêmicos, porque, ao escrever, pudemos organizar os pensamentos, as dúvidas, as angústias, os desejos, os acertos e os erros vividos no chão da escola – que passou a ser a tela e/ou o espaço das nossas casas – para refletir as pró-

prias escolhas e aprender com elas e com as que estavam sendo partilhadas entre pares. Acreditamos que neste percurso, encontramos abrigo nas palavras e nas relações vividas para ter uma travessia mais amena, com menor solidão e muita amorosidade, conectadas em fiar novas possibilidades de trabalho e reflexão.

Referências

AGUIAR, Thiago Borges; FERREIRA, Luciana Haddad. Paradigma indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba, 2020. *No prelo*.

ARAGÃO, Ana Maria Falcão; FERREIRA, Luciana Haddad; PREZOTTO, Marissol. Imagens da docência: pensar a formação reflexiva do professor a partir das narrativas dos alunos. *In*: COSTA, Adriana Alves Fernandes; EVANGELISTA, Francisco; PRADO, Guilherme do Val. **Narrativas que nos transformam: o que contam os educandos?** São Carlos: Pedro & João, 2017. p. 99-124.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000 (texto original de 1924).

BAKHTIN, Mikhail. **Por uma filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 (texto original de 1920-24).

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1994 (texto original de 1940).

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006 (textos originais de 1927-1940).

CERTEAU, Michael. **A Invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

FERREIRA, Luciana Haddad. **Educação estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação**. 366p. Tese (Doutorado em Educação) FE, UNICAMP, Campinas, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/254170>>. Acesso em: 1 jul. 2020.

FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. Li-

ções de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 21 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirsa Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2006.

NÓVOA, Antônio. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. *In*: SERBINO, Raquel; RIBEIRO, Ricardo; BARBOSA, Raquel Lazzari (orgs.). **Formação de Professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998. p. 19-40.

PRADO, Guilherme do Val; CHAUTZ, Grace Chaves Buldrin; PREZOTTO, Marissol; SERODIO, Liana Arrais; PROENÇA, Heloisa Martins. Uma narrativa de amorosidade: reflexões bakhtinianas a partir dos encontros dos sujeitos das e nas escolas. *In*: SANGENIS, Luiz Conde; OLIVEIRA, Elaine Rezende; CARREIRO Heloísa Santos (orgs.). **Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. p. 77-98.

PREZOTTO, Marissol; FERREIRA, Luciana Haddad; ARAGÃO, Ana Maria Falcão. Sobre águas e meninos: formação de professores numa perspectiva histórico-cultural. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v.1, 3, p.20-33, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/98>. Acesso em: 28 jun. 2020.

PREZOTTO, Marissol. **O trabalho docente com.par.t(r)ilhado: focalizando a parceria**. 229p. Tese (Doutorado em Educação). FE, UNICAMP, Campinas, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/254048>. Acesso em: 28 jun. 2020.

ROCHA, João; SÁ-CHAVES, Idália. Entrevista a especialista na área científica da Supervisão: professora Idália Sá-Chaves. **Indagatio Didactia**, Aveiros, v.4, 2,

p.4-39, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321939202_Entrevista_a_Especialistas_na_area_cientifica_da_Supervisao_Professora_Idalia_SaChaves. Acesso em: 6 jul. 2020.

RUIVO, João. **Avaliação de Desempenho de Professores**. Castelo Branco: RVJ Editores, 2009.

TERRA, Juliana; ANTONIO, Cristiane Silva; PRADO, Guilherme Val. Pipoquinhas - Papo de Criança: saberes e sabores das narrativas pedagógicas. In: COSTA, Adriana Alves Fernandes; EVANGELISTA, Francisco; PRADO, Guilherme do Val. **Narrativas que nos transformam: o que contam os educandos?** São

Carlos: Pedro & João, 2017. p.21-38.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001 (texto original de 1934).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018 (textos originais de 1927).

Recebido em: 28/07/2020

Revisado em: 15/12/2020

Aprovado em: 17/12/2020

Luciana Haddad Ferreira é doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada (Gepec) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). *E-mail:* haddad.nana@gmail.com

Marissol Prezotto é doutora em Educação. Professora do Instituto Brasileiro de Formação de Educadores (IBFE). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada (Gepec) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). *E-mail:* marissol.prezotto@gmail.com

Juliana Terra é doutora em Química. Professora do Programa de Ensino Integral do Governo do Estado de São Paulo. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada (Gepec) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). *E-mail:* juliterra@gmail.com

FORMATURAS ADIADAS POR TEMPO INDETERMINADO: NARRATIVAS DE POSSÍVEIS FORMANDOS DA UFV-CAF

■ PATRÍCIA CLAUDIA DA COSTA

<https://orcid.org/0000-0002-2505-2988>

Universidade Federal de Viçosa

RESUMO

Este artigo examina um conjunto de narrativas de estudantes universitários cujas vidas foram afetadas pela suspensão das atividades acadêmicas, provocada pela pandemia de COVID-19. Esses estudantes são possíveis formandos da Universidade Federal de Viçosa (UFV) *Campus* Florestal (CAF) e suas narrativas revelam como construíram a percepção de que a conclusão do curso se daria num futuro incerto. Ante a estagnação de seus planos, os entrevistados revelaram as experiências inéditas e os consequentes aprendizados que um contexto de tantas incertezas e tensões tem proporcionado. Trata-se de uma análise de narrativas autobiográficas sobre o contexto de adiamento da conclusão de cursos de licenciatura e os impactos biográficos daí decorrentes, ou seja, uma análise de como os estudantes estão subjetivando este desfecho tão inesperado, o qual repercute não só na sua formação presente como na escolha do futuro profissional. Conclui que a maioria dos entrevistados almeja seguir carreira acadêmica e que o adiamento da formatura não alterou os planos, embora o tempo liberado pela suspensão das aulas tenha propiciado a reflexão sobre seus projetos de vida e interesses, de modo a amadurecer e consolidar escolhas cruciais para seus destinos formativos e profissionais.

Palavras-chave: Trajetória de formação. Perspectivas profissionais. Licenciatura.

ABSTRACT

GRADUATIONS POSTPONED FOR AN INDEFINITELY PERIOD: NARRATIVES BY UFV-CAF SENIORS

This article examines a set of narratives of university students whose lives have been affected by the suspension of academic activities, caused by the COVID-19 pandemic. These students are seniors in UFV *Campus* Florestal and their narratives reveal how they built a perception that the conclusion of their major would take place in an uncer-

tain future. Faced with the stagnation of their plans, the interviewees revealed the unprecedented experiences and the consequent learnings provided by a context of so many uncertainties and tensions. This paper is an analysis of autobiographical narratives about the context of the completion of undergraduate majors postponement and the resulting biographical impacts, in other words, it is an analysis of how students are subjectivating this unexpected outcome, which affects not only their current education but also their future professional choices. This paper concluded that most interviewed want to pursue an academic career and that this graduation postponement did not alter their plans. Although, the free time while the classes were suspended has provided a reflection on their life projects and interests, in order to mature and consolidate crucial choices for their formative and professional destinies.

Keywords: Formative trajectory. Professional prospects. Degree.

RESUMEN

GRADUACIONES POSPUESTAS INDEFINIDAMENTE: NARRACIONES DE POSIBLES GRADUADOS DE LA UFV-CAF

Este artículo examina un conjunto de narraciones de estudiantes universitarios cuyas vidas se vieron afectadas por la suspensión de las actividades académicas, causada por la pandemia de COVID-19. Estos estudiantes serían “posibles graduados” de la UFV Campus Florestal y sus narraciones revelan cómo construyeron la percepción de que la conclusión del curso tendría lugar en un futuro incierto. Ante el es-tancamiento de sus planes, los entrevistados revelaron las experiencias sin precedentes y el consiguiente aprendizaje que ha proporcionado un contexto de tantas incertidumbres y tensiones. Este texto es un análisis de narraciones autobiográficas sobre el contexto de posponer la finalización de las titulaciones y los impactos biográficos resultantes, es decir, un análisis de cómo los estudiantes están subjetivando este resultado inesperado, que afecta no solo a su formación actual pero también en la elección del futuro profesional. Concluye que la mayoría de los entrevistados apuntan a seguir una carrera académica y que el aplazamiento de la graduación no cambió sus planes, aunque el tiempo liberado por la suspensión de las clases ha llevado a la reflexión sobre sus proyectos de vida e intereses, a fin de madurar y consolidar opciones cruciales para sus destinos profesionales y en las graduaciones.

Palabras clave: Trayectoria formativa. Perspectivas profesionales. Titulación.

Introdução

As formaturas são ritos de passagem que tornam pública a mudança da condição de aprendiz para a de profissional. São ritos complexos, que duram vários dias e integram diversos simbolismos do término de uma jornada de aluno e do reconhecimento público, institucionalmente legitimado, da aptidão para ocupar um espaço num determinado campo profissional. A complexidade desses ritos faz com que eles sejam divididos em diversas partes, sendo algumas básicas e outras complementares¹. As partes básicas são: a Cerimônia de Colação de Grau – geralmente, precedida por uma cerimônia religiosa – e o Baile de Formatura. Por mais que a tradição dos bailes tenha se perdido, em algumas instituições, a participação na Colação de Grau ainda é um momento marcante na vida de estudantes universitários. E até para aqueles que não se animam para suar numa beca desconfortável e preferem formalizar a conclusão do curso individualmente, longe dos *flashes* dos fotógrafos e da euforia dos convidados, o ato de “colar grau” corresponde à obtenção da garantia legal dos direitos conquistados mediante o término do curso.

Independentemente de sonhar com alguma cerimônia de formatura, os possíveis formandos são sujeitos com expectativas de gozar dos efeitos decorrentes desse ritual de passagem, a partir da obtenção do título conquistado como coroamento de alguns anos de dedicação aos estudos. Um título que atestará sua habilitação para o exercício de uma profissão, o que equivale à possibilidade de mudanças significativas nas condições de vida conforme os sujeitos são “autorizados” a buscar uma nova posição social, condicionada pelos modos de inserção numa carreira. A frustração de tais expectativas é apenas um dos impactos

que a pandemia de COVID-19 provocou no ambiente acadêmico neste ano de 2020. Examinar esse tipo de impacto, por meio de uma cuidadosa análise de narrativas autobiográficas de possíveis formandos, é o objetivo deste artigo que está estruturado nas seguintes partes: uma breve incursão teórica sobre a potencialidade das narrativas autobiográficas como fonte de pesquisa sobre situações ainda em andamento, apresentação do campo investigado e análise das narrativas subdividida nos seguintes eixos: os sentimentos experimentados pelos sujeitos, a repercussão da descoberta do adiamento da formatura e a mudança de rotina nesse contexto, as perspectivas formativas e profissionais, a renovação de valores e as expectativas com relação à formatura enquanto ritual de passagem.

O potencial das narrativas autobiográficas

Como é comum em trabalhos com narrativas autobiográficas, este estudo pode ser considerado como um exame de experiências expressas pela perspectiva do narrador, ou seja, analisa como o sujeito reflete sobre a realidade que o afeta (DOMINGO, 2016), assim como “analisa os processos conjuntos de individuação e de socialização que são constitutivos da construção e do desenvolvimento sócio-individual como formas de apropriação e de configuração biográfica” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 138). Assim, pensando junto com os entrevistados, este trabalho é uma contribuição para a compreensão de como a experiência de viver uma pandemia pode se tornar uma oportunidade de reflexão sobre a formação e a escolha profissionais.

A pesquisa biográfica tem se mostrado bastante eficaz na investigação de “processos de constituição individual (de individuação),

¹ São partes complementares dos rituais de formatura: o plantio de árvores, as chamadas “Aulas da saudade”, as viagens em turma etc.

de construção de si, de subjetivação, com o conjunto das interações que esses processos envolvem com o outro e com o mundo social”, diferenciando-se de outras correntes de pesquisa por “introduzir a dimensão do tempo, e mais especificamente a *temporalidade biográfica* em sua abordagem dos processos de construção individual” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 136, grifo da autora). De acordo com essa autora, a *temporalidade biográfica* é de fundamental importância para a compreensão de como os seres humanos percebem a própria existência e a relação com seus semelhantes, pois é por meio dela que damos forma às experiências vividas. É por isso que destaca a dimensão sócio-histórica da atividade biográfica, descrevendo-a “como um conjunto de operações mentais, verbais, comportamentais, pelas quais os indivíduos se inscrevem subjetivamente nas temporalidades históricas e sociais que lhes antecedem e os ambientam” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 138).

Conforme Domingo (2016), a intenção narrativa vai muito além de relatar o vivido. Ela pode se manifestar como “um modo de dar forma ao vivido para prestar-lhe atenção às questões que, através do ato de narrar, são desveladas como aquelas que requerem aprofundamento, exploração, investigação; não só para compreender algo delas, mas para que nos afetem de um modo existencial” (DOMINGO, 2016, p. 16. Tradução minha). Pode-se dizer que tais desvelamento e compreensão foram, simultaneamente, o objetivo da presente pesquisa e os norteadores das questões desencadeadoras das narrativas coletadas.

No caso de pesquisas como esta, nas quais as experiências narradas ainda estão em andamento, é pertinente observar como os fatos são relacionados ao contexto, pois a forma como as relações são estabelecidas é circunscrita pelos modos como os sujeitos compartilham sua história de vida com uma pesquisa-

dora que faz parte do mesmo contexto, porém socialmente posicionada em outro ponto de vista (BOURDIEU, 2008). É preciso, portanto, considerar que “o sujeito da narração discorre como ele compreende a própria trajetória, como se constitui, transforma-se e envolve o outro que escuta; assim, ao relatar sua vida, o sujeito também se constrói, abrindo possibilidades para que o interlocutor possa compreendê-la” (SIMÃO; FRISON, 2020, p. 73).

Com base nesses aportes teóricos, debruçei-me sobre a narrativa de possíveis formandos para compreender como o contexto de adiamento das formaturas impactou em suas trajetórias de formação e expectativas profissionais.

O campo investigado

Foram entrevistados onze possíveis formandos dos cinco cursos de licenciatura² da Universidade Federal de Viçosa (UFV) *Campus Florestal* (CAF): Ciências Biológicas, Física, Educação Física, Matemática e Química. É considerado como possível formando o estudante cujos créditos restantes para integralizar a matriz curricular do seu curso estejam em vias de serem cumpridos no ano letivo vigente. A amostra foi composta por sete mulheres e quatro homens, com idades variando entre 21 e 25 anos. Três sujeitos exercem alguma atividade remunerada e os demais são bolsistas, alguns dos quais declaram temer a incerteza de renovação das bolsas mediante a dilatação do prazo de conclusão do curso. Nove entrevistados concluiriam o curso em dezembro e dois em julho de 2020, após terem trilhado percursos que variam entre quatro a seis anos de graduação.

A UFV-CAF está localizada na Região Me-

2 De acordo com o Catálogo de Graduação da UFV, os cursos de Educação Física e Matemática duram quatro anos; e os cursos de Ciências Biológicas, Física e Química duram quatro anos e meio.

tropolitana de Belo Horizonte, região da qual procede a maior parte do seu público. Florestal é uma cidade pequena, com cerca de 8 mil habitantes, e grande parte de seus estudantes mora na cidade. Alguns moram em repúblicas, outros sozinhos e são raros os casos dos que moram com a família. Com a suspensão das atividades acadêmicas, a partir de 16 de março de 2020, os estudantes foram retornando às suas cidades de origem paulatinamente. Por ocasião das entrevistas, entre 9 e 15 de junho, entre os sete sujeitos que moravam na cidade apenas durante o período letivo, permaneciam somente dois que exerciam atividade remunerada (praticando *home office*). Como se verá adiante, o retorno à casa da família teve diversas repercussões no modo como os sujeitos lidam com a nova rotina.

Todos os entrevistados são solteiros e sem filhos, concluindo a primeira graduação, embora alguns já tivessem iniciado outro curso superior antes de se matricular na UFV-CAF. A maioria ainda dependente economicamente dos pais e residindo com eles durante a pandemia. Um traço que uniformiza a amostra advém do fato de que nenhum dos entrevistados contraiu COVID-19, tampouco seus parentes e amigos próximos, até o momento da coleta. No entanto, todos eles tiveram a vida afetada pela pandemia, de diferentes formas.

Gotas de angústia e reconstrução num mar de frustração e impotência

Os sentimentos provocados pelo contexto responsável pelo adiamento das formaturas variam entre a tranquilidade e o desespero, passando por várias nuances entre esses dois extremos: calma, aceitação, paciência, tristeza, otimismo com as mudanças, gratidão pela oportunidade de ressignificação e reconstrução identitária, estranhamento, incerteza, an-

gústia e impotência. Por mais que o viés esperançoso esteja presente nas narrativas, quando solicitados a resumir em apenas uma palavra o sentimento suscitado pelo adiamento da formatura, o termo com maior ocorrência foi “frustração”, bastante relacionado com a ideia de “impotência”:

Eu fiquei em dúvida entre frustração e aprendizado porque, querendo ou não, no início foi uma frustração que agora se tornou em aprendizado, mas seria mais frustração porque interrompeu muitos passos que antes disso acontecer já estavam meio que desenhados na minha cabeça. Aí agora desmanchou tudo e eu preciso redesenhar esses passos para entender até onde eu quero chegar primeiro. Interrompeu muitas etapas que antes estavam claras e possíveis na minha cabeça e agora não mais (Lasf³).

O sentimento é perceber o quão a gente não tem controle sobre as coisas, nós tentamos ao máximo lutar pra ter uma rotina, uma organização, um planejamento, porém é inevitável, vão ter coisas na vida que te tiram totalmente do que você planejou. Essa questão de não termos o controle de tudo, essa ilusão de controle que na verdade não temos, o que a gente vive é uma coisa que já está estruturada, é um sistema que até numa situação de crise já tem uma estrutura que não tem como fugir. Ou a gente se adapta ou morre à mingua, literalmente e figurativamente também. Então, a frustração vem de você se organizar tanto e de ser cobrado uma organização sempre para chegar num momento desses e você falar: ‘Não, não adianta você se organizar porque não tem recursos, é isso que está acontecendo e viva de acordo com isso’ (Felipe).

A frustração aparece de forma mais acentuada nas narrativas de quem havia acelerado o curso na ânsia de se formar em menos tempo. Isso é possível quando o estudante antecipa o cumprimento de créditos, em disciplinas ou atividades complementares, sobrecarregando-se em alguns períodos. O adiamento

3 Para garantir o anonimato, os sujeitos serão identificados com codinomes escolhidos por eles próprios. Quando necessário, o nome do curso será omitido com o mesmo fim.

da conclusão do curso, portanto, aprofundou a frustração desses sujeitos que olharam em retrospectiva para os esforços empregados para “poder adiantar bastante” e concluíram “não ter adiantado nada” (Lineola).

A impotência gerada pelo contexto pandêmico gera incertezas e ansiedades. Como as relatadas por Girassol, que já fazia uso de medicamentos para depressão e ansiedade antes da pandemia, ou por Potenay, que começou a estudar formas de proteção da doença antes das aulas serem suspensas, devido à necessidade de prover segurança em seu local de trabalho, e observou em si alguns sintomas antes nunca experimentados:

Começou a me pesar na parte mental, psicológica. Eu comecei a ficar triste, comecei a ficar abalado, desenvolvi ansiedade, insônia, coisa que eu nunca tive, porque eu sempre fui super tranquilo com isso. Principalmente insônia, nunca tive. Mas comecei a desenvolver. Aí cheguei num ponto em que eu não poderia abraçar o mundo nesse caso e que, se eu começasse a pensar muito em tudo que poderia acontecer, tudo que estava acontecendo eu não tinha controle, eu ia acabar enlouquecendo, e não ia resolver nada. E aí que eu tive esse sentimento maior de impotência, porque a maioria das coisas eu não posso fazer. O que eu posso fazer é me cuidar, ficar em casa, tentar fazer o que eu conseguir, o que eu não conseguir está tudo bem também.

As narrativas confluem para a percepção de que o medo dos riscos diretamente relacionados à letalidade inerente à pandemia não é o maior dos fantasmas. A incerteza do que está por vir, em todas as dimensões da experiência de ser humano, é o maior fator de inquietação no momento, levando ao desgaste psicológico até quem outrora se considerava mentalmente saudável. O caso mais extremo de comprometimento da saúde mental foi narrado por Coruja, para quem o adiamento incerto da formatura destruiu temporariamente o sentido que ela atribuía à própria vida:

Entrevistada: [...] antes de eu vir pra casa da minha mãe, eu estava muito triste. Eu estava chorando constantemente, porque comecei a pensar agora como é que vai ser. Porque agora a economia despençou. Se antes a gente era desvalorizado, e agora? Como é que vai ficar a ciência? [...] Então eu senti que o nosso ramo está contraindo, contraindo e eu não sei se vou conseguir uma bolsa de Mestrado. Eu não sei se vou conseguir um emprego. Eu não sei como que o país vai continuar depois disso. E foi assim, eu tive que vir pra casa para, realmente, poder comer porque eu não estava comendo, nem dormindo direito e às vezes eu só dormia. Eu fiquei estagnada. Eu tive que conversar várias vezes. [...] Um dia eu acordei assim e estava tão assim deprimida, parecia que não sentia nada. Eu não estava sentindo nada. Não conseguia pensar e eu sentei no sofá que tem lá em casa e me vi com pensamento suicida. Não cheguei a falar isso para minha mãe, mas assim... Para mim, a minha vida tinha parado, sabe? Porque a minha esperança era [me] formar este ano e tentar dar uma alavancada na minha vida, mas aí isso acabou com todos os meus planos, infelizmente. E eu não sei como que vai ser agora.

Entrevistadora: Mas você relaciona esse pensamento suicida com a situação de suspensão das aulas?

Entrevistada: Eu acho que isso só aflorou coisas que já estavam no meu pensamento, porque os últimos governantes que tivemos, principalmente o atual, eles desvalorizam muito o campo da educação. Então, eu acho que já estava desanimada. [...] A gente fica criando metas, fica criando coisas para dar sentido à vida, porque, realmente, se a gente for parar para pensar, eu cheguei à conclusão que a vida não tem sentido, que a gente corre, corre... Criando coisas para fazer e para poder viver, né? [...] ter meu diploma no final do ano era o sentido da vida para mim. Só que teve uma interrupção. Então, isso aflorou, realmente, em pensar essas questões. Eu estou atrasada, vou ficar mais atrasada, então para que viver? Eu não sei se vou me formar, não sei o que vai acontecer com o mundo. Então, eu acho que tem toda a ligação, sim, com esses pensamentos que eu estava tendo. E foi para outros campos também, né? Eu acho que é um ‘mix’ de sentimentos

que isso está causando em mim. É muito... isso nem é só de mim, eu vejo muito isso tudo até na fala dos meus calouros. Muita gente está desanimando. Realmente, mesmo. Eu acho que a pandemia... ficar preso. Nunca tínhamos tirado um tempo tão grande para nós mesmos e eu acho que não estamos sabendo lidar com isso.

O profundo sentimento de tristeza experimentado por Coruja abarca não somente o problema imediato de suspensão das atividades acadêmicas, com consequente adiamento de sua formatura, mas todo o contexto de inserção no campo profissional. Preocupada com as condições de desenvolvimento da ciência no país, bem como com a histórica desvalorização do campo da educação, a licencianda sobrepuja subjetivamente alguns obstáculos antevistos em seu futuro profissional numa ação reflexiva que evidencia como “a categoria biográfica realmente dá acesso ao trabalho de gênese sócio-individual pela qual os indivíduos perlaboram o mundo social e histórico e não cessam de produzi-lo ao produzirem-se a si mesmos” (DELORY-MOMBERGUER, 2016, p. 137).

Desse modo, o ato de narrar a própria história situada num contexto sócio-histórico específico corresponde à expressão de um saber pessoal que consiste numa versão que revela como nossas experiências nos propiciam uma nova forma de pensar, ou seja, como podemos nos abrir para novas formas de pensar e de perceber a nossa história de acordo com o que experimentamos (DOMINGO, 2016). Isso pode ser observado nas demais narrativas, seja qual for a tônica dos sentimentos expressos. É importante, portanto, registrar que nem todos os entrevistados mergulharam no clima de angústia que prepondera no conjunto das entrevistas. Na contramão de tanto mal-estar, temos a história de Silueta, que não vê sentido em falar de tempo perdido:

Para falar a verdade não me afeta muito ficar um ano a mais. [...] Com o decorrer do curso,

passei a não ligar muito, tanto que não sei o que vou fazer, se vou fazer mestrado ou se vou me formar e tentar encontrar emprego em outra coisa. Não sei o que vou fazer. Sou uma pessoa mais realista, não vou ficar triste com esses negócios. Está fora do meu controle, não tenho o que fazer. Vou gastar um ano a mais e depois concluo o curso. Não estou me sentindo atrás. Não diria que perdi um ano da minha vida. Ouvi muita gente falando que o ano está sendo jogado fora, não tenho essa impressão. Estou usando esse tempo para fazer outras coisas que não daria para fazer tão bem se estivesse tendo aula.

A narrativa de Silueta permite analisar como a visão do sujeito sobre a formação humana influencia a maneira como o mesmo encara o adiamento de sua formatura. Assim, abre-se uma via de compreensão da coerência do modo como alguém vê a si próprio enquanto estudante universitário e como tal indivíduo se sente num contexto de prorrogação dessa experiência, inclusive de forma comparativa com a percepção que se tem dos colegas.

Sempre achei a cultura da universidade diferente do meu gosto, do jeito que eu vejo as coisas. Sempre vejo que para o pessoal do meu curso é mais importante, é uma parcela da vida deles muito maior do que representa para mim. Para mim, é muito importante, eu sou um universitário e isso define um pouco a forma do que eu penso sobre pesquisa, sobre a importância de faculdade, claro! Mas, eu não diria que tenho uma rotina de universitário que eu vejo em filme ou até nos meus colegas. O pessoal ficava muito em laboratório e eu já não sou esse tipo de pessoa. Então, imagino que deve estar sendo muito pior para pessoas que dependiam do laboratório, que não tinham um ambiente legal para estudar em casa ou até que gostava e que precisava da ajuda dos colegas e da proximidade de estar junto para ajudar com os conteúdos. Acredito que deve estar sendo muito ruim para eles ficarem parados. Isso não me preocupa tanto porque primeiro sempre fui um cara mais solitário, acho que a visão de tempo perdido é ruim por vários motivos. Primeiro para a sua

saúde mental, você ficar pensando que perdeu tempo. Vai ficar triste e achar que todo seu esforço foi jogado para nada e isso está fora do meu controle. Deve sentir muito refém da situação e é um negócio totalmente fora do meu controle e dominou a minha vida. Acredito que dá para ter uma visão diferente: em vez dele dominar sua vida, ele só te deu uma oportunidade diferente para você focar em suas relações com a sua família, para você ver o quão importante é a relação que você tinha com seus colegas da universidade ou até para você fazer alguns projetos pessoais, como é o meu caso. Eu já queria fazer, até sentia que precisava de alguma outra coisa. Eu estava tentando arrumar tempo para essa outra coisa e não estava conseguindo por causa da faculdade. Por causa da importância da faculdade, não tinha tempo e agora tenho tempo para fazer essas coisas (Silueta).

Dessa perspectiva, o potencial positivo da experiência do adiamento é afirmado de uma maneira que coloca em dúvida o argumento inicial de que a universidade não é tão importante em sua vida ao ponto de se reconhecer como alguém que teria uma “rotina de universitário”, pois, ao final, Silueta declarou estar satisfeito por poder realizar coisas que gostaria de ter feito antes, mas que não tinha tempo “por causa da faculdade”. Tal reflexão, aparentemente contraditória, revela como os sentimentos e percepções sobre as experiências em andamento estão emaranhados em contextos que rompem os limites temporais do distanciamento social imposto pela pandemia.

E em que isso importa para nossa pesquisa? Importa justamente para reconhecer que os sentimentos que vieram à tona nas narrativas estão situados no contexto pandêmico, mas vão muito além e aquém desse contexto. Os sujeitos narraram um período bem delimitado de suas trajetórias de vida e, seguindo a noção de trajetória formulada por Bourdieu (1986), isso implica na consideração de que suas experiências são simultaneamente influenciadas por fatores de diferentes campos

que compõem um espaço social em constante transformação. Reconhecendo essa complexidade, voltemos nossa atenção para o objeto em pauta analisando como repercutiu a descoberta de que a experiência na graduação não será concluída em 2020.

Diferentes modos de “cair a ficha” e de viver uma nova rotina

Passadas duas semanas letivas do primeiro período de 2020, a suspensão das atividades acadêmicas a partir de 16 de março foi comunicada na tarde do sábado, 14 de março, por meio do site da UFV e também via e-mail para toda a comunidade acadêmica. Alguns entrevistados foram completamente surpreendidos, mas outros já aguardavam que algo assim acontecesse, por estarem acompanhando mais atentamente as notícias em âmbito internacional.

Como a suspensão das atividades foi anunciada por tempo indeterminado, cada sujeito, de acordo com sua visão sobre o que ou como seria uma pandemia nunca antes experimentada, supôs diferentes prazos e cenários de retorno às aulas. Alguns supuseram que a suspensão seria breve e permaneceram em Florestal no aguardo da retomada da rotina universitária. Outros logo perceberam que o retorno às aulas seria demorado e retornaram para casa, em outras cidades. Foram bem variadas as situações que propiciaram a percepção de que a suspensão da vida acadêmica, tal como até então conhecida, perduraria por meses.

Lia, por exemplo, concluiria a graduação em julho e declarou que “o maior baque foi quando percebi que talvez eu não me forme nem ao final do ano”. Ela percebeu que a situação não se resolveria no ritmo almejado ao conversar com o namorado, que cursa graduação numa instituição privada que adotou rapidamente o ensino remoto.

[...] o coordenador do curso dele disse que provavelmente o segundo semestre deste ano também vai ser assim. E eu estava com muita esperança e acreditando porque o Brasil não tinha tantos casos como está tendo hoje. O atual cenário político deixa muito claro que não vamos superar isso até ano que vem, por não tomar medidas tão eficientes quanto nos outros países, mas aí ele falou que não vai voltar e que é pouco provável que volte em agosto. Aí minha ficha caiu até porque a UFV não tinha se manifestado quanto a isso. Eu fiquei me perguntando: como assim não [me] formo este ano? De jeito nenhum?! (Lia)

As fichas dos demais entrevistados caíram de forma mais gradual e por força de duas situações: o acompanhamento das notícias sobre a pandemia, a cada dia mais alarmantes, ou a retomada de algumas atividades acadêmicas de forma remota. Assim, a oferta de um Período Especial de Outono (PEO)⁴ serviu como um sinal de alerta de que as aulas presenciais não seriam retomadas brevemente. Em ambos os casos, os entrevistados queixaram-se do fato de a universidade não ter se mostrado apta a oferecer informações precisas sobre a continuidade dos cursos, mesmo aqueles que fizeram questão de destacar uma postura contrária diante da alternativa de oferta das disciplinas na modalidade Educação a Distância (EaD).

Eu sei que, às vezes, a UFV não tem autonomia suficiente para decidir o que faz e o que não faz, mas eu creio que o ensino EaD, falando mais sobre isso, sobre uma possível volta sem ser presencial, eu creio que o ensino EaD não seja bacana para a UFV [...] Até o período de outono, não sei se vai ser muito bem aceito, mas o ensino EaD eu creio que, nesse caso, seria excluído para alguns alunos e também baixaria um pouco o nível da universidade (Potenay).

⁴ O PEO foi uma experiência inédita na UFV que consistiu em um período letivo concentrado, semelhante ao tradicional período de verão, mas com disciplinas oferecidas remotamente. Durou 45 dias, no período de 8 de junho a 22 de julho, e a participação foi opcional, para docentes e discentes. Apenas dois entrevistados matricularam-se no PEO.

No geral, os estudantes entrevistados se mostraram pouco inclinados a concluir a licenciatura por meio de disciplinas EaD. Até porque muitos deles precisavam cumprir créditos que não seriam viáveis nessa modalidade, tais como estágios e aulas práticas. Mais que isso, eles expressaram traços de suas concepções de educação por meio do rechaço ao ensino remoto, abrangendo preocupações com: a qualidade do ensino, as condições objetivas e subjetivas para que todos os estudantes participem das atividades remotamente e as repercussões futuras para a educação que uma ação emergencial como essa pode acarretar.

Desconsiderando, portanto, qualquer chance de conclusão do curso por meio de atividades remotas, as percepções acerca da impossibilidade de iniciar 2021 com um diploma em mãos ocorreram de múltiplas formas e em diferentes tempos, assim como as mudanças de rotina devido à pandemia. O espectro de reações variou desde aquela situação em que o estudante continuou com o mesmo ritmo de estudos – com exceção da frequência às aulas, obviamente – até aquela em que o sujeito passou a agir como se estivesse de férias. Neste segundo caso, períodos mais prolongados de repouso, maratonas na Netflix e maior tempo de interação com os amigos por meio de redes sociais foram as principais formas de ocupar o tempo livre.

Novos estudos e novas habilidades também se desenvolveram enquanto forma de aproveitar tanta ociosidade. Alguns se dedicaram a aprofundar os estudos em áreas ou temas que haviam lhe chamado a atenção durante o curso, mas que ainda não haviam tido tempo de realizar estudos independentes das obrigações acadêmicas. Há casos em que o resultado desses estudos culminou na mudança do tema do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o que evidencia que o tempo livre proporciona algum amadurecimento intelectual

nos estudantes e os empodera no sentido de tomar decisões importantes em suas trajetórias de formação. Assuntos não contemplados nas grades curriculares dos cursos também foram mencionados como objeto de estudos independentes, tais como educação financeira, fotografia e línguas estrangeiras.

Ainda no que tange aos novos aprendizados e habilidades desenvolvidas durante a pandemia, o ato de cozinhar foi comentado como algo que passou a ser um gosto e a ampliação dos cuidados dispensados aos animais de estimação também ganharam destaque.

A permanência compulsória dentro de casa, compartilhando o espaço doméstico com a família com a qual já não se tinha mais o costume de viver tantos dias sob o mesmo teto, estreitou laços, mas também impulsionou conflitos. Nas palavras de Felipe, *“estar 100% do tempo em um espaço relativamente confinado pode ser desgastante para as relações entre as pessoas, as próprias ansiedades de cada um vão começando a se sobrepor nas relações”*. Para além do núcleo familiar, outras demandas emocionais emergiram. Ao mesmo tempo em que distanciou fisicamente casais de namorados que costumavam se ver diariamente na universidade, fez com que um dos sujeitos assumisse uma vida conjugal ao levar o namorado para viver junto com sua família, por conveniência financeira e sanitária. A diversidade de mudanças na rotina é realmente enorme, mas há um desafio em comum: o de reaprender a estudar em casa, distante dos colegas e dos professores.

Esse desafio é mais acentuado no caso de bolsistas que estavam acostumados a passar o dia inteiro no *campus*, a fazer as refeições no Restaurante Universitário e a recorrer aos colegas para estudos ou projetos. Eles tiveram a rotina completamente alterada, não só no que diz respeito aos estudos em si, mas em muitos outros hábitos, especialmente os alimentares.

Entre os pontos positivos das novas rotinas, no geral, foram destacadas as oportunidades de poder dedicar parte do tempo, sem remorsos, para a leitura de livros de diferentes gêneros, a prática do desenho e da escrita – não acadêmica – e os jogos *on-line*.

É importante destacar que a comunicação virtual com os amigos foi bastante comentada como um trunfo para a manutenção da saúde mental, em meio a tantas incertezas e mudanças. É unânime a percepção, entre os entrevistados, de que essa prática tem servido como paliativo da angústia diante da privação do convívio social, não só no que diz respeito ao ambiente universitário, mas em outras esferas da vida também. Os diálogos mantidos por diferentes meios de comunicação virtual – predominantemente pelo aplicativo WhatsApp –, em conversas individuais ou em grupos, têm contribuído para reflexões sobre o futuro.

As perspectivas formativas e profissionais

As perspectivas de formação e de exercício profissional estão completamente alinhadas no grupo estudado. Os dois entrevistados que expressaram dúvidas sobre as perspectivas de formação são os mesmos que declararam não ter intenção de direcionar a carreira para a área da educação. Os demais se mostraram bem decididos a seguir carreira acadêmica. Alguns cursando o bacharelado na mesma área ou outra licenciatura, enquanto a maioria manifestou pretensão de seguir direto para a pós-graduação. A área da pesquisa, sobretudo, parece exercer grande fascínio no grupo estudado.

Analisando os que pretendem seguir carreira acadêmica, prestar concurso público para uma vaga de professor foi a opção mais cotada. Os entrevistados demonstraram clareza sobre a crescente dificuldade de obtenção de bolsa de estudos no país, que tem se agra-

vado em suas respectivas áreas de interesse. Por isso, cogitam a possibilidade de manter-se financeiramente como docente na educação básica enquanto prosseguem estudando em nível de pós-graduação.

Esses planos não foram substancialmente alterados devido ao adiamento da formatura. Eles foram adiados e ampliados. Em que sentido? Vários entrevistados fizeram questão de ressaltar que o estado de suspensão de projetos provocado pela pandemia despertou a consciência de que a realidade é instável, incerta e insegura. E essa consciência tem aflorado certas formas de desprendimento que talvez não viessem à tona no contexto da “*velha rotina*”. É como se, ao perceber-se impedido de chegar ao final de uma jornada bem planejada e dentro do prazo calculado, os sujeitos se dessem conta de que já que “*a vida é tão curta e de repente muda tudo, vou começar a arriscar mais*” (Evolução).

Há vários exemplos dessa ampliação de perspectivas e eles coadunam com a ideia de que uma biografia é como se fosse uma “*vida dupla*” na forma de um ponto de confluência entre a história social e a história pessoal de cada sujeito. E cada uma dessas histórias constitui um campo de possibilidades, com distintas forças de determinação (CLOT, 2011, p. 131). Como no caso do licenciando Evolução, que pretendia cursar o mestrado ao mesmo tempo em que trabalharia como professor. Quando perguntado se esses planos mudaram ao longo da pandemia, ele respondeu:

Entrevistado: Não, continuam os mesmos planos. Agora que estou com tempo livre, comecei um curso de fotografia e estou pensando em investir no futuro, quem sabe como um hobby. Esta pandemia me fez abrir os caminhos, pensar em outras áreas em fazer outras coisas, ter novos pensamentos.

Entrevistadora: Me fale mais sobre esse ‘abrir novos caminhos’.

Entrevistado: Ah, é que antigamente eu tinha muito medo de arriscar por que ficava com medo pensando se vai dar certo, se não vai... E agora não, por exemplo, esse curso de fotografia que abriu, eu pensei ‘por que não tentar?’. Tenho uma câmera boa aqui e quem sabe no futuro investir, comprar uma outra e investir nessa área. Comecei a pensar e parar de ficar com esse medo de ‘e se’.

Entrevistador: Isso você não pensava antes?

Entrevistado: Não, eu tinha muito medo de não dar certo.

Entrevistador: Por que perdeu o medo?

Entrevistado: Fiquei muito tempo à toa e comecei a refletir mais, pensar que a vida é tão curta e de repente muda tudo, vou começar a arriscar mais.

A tônica da ousadia esteve bem presente em outras narrativas como resultante do assombro diante da inesperada perda do que se considerava como certo e pré-determinado. Seja por ansiedade ou por uma visão ultrarrealista, a ampliação dos planos representa para os sujeitos uma alternativa para não abrir mão da vida sonhada antes da pandemia, nela incorporando novos planos outrora impensáveis. Não exatamente por envolverem algo pelo qual o sujeito passou a se interessar durante o distanciamento social, mas por serem considerados como arriscados num contexto que deixou de existir. Sem saber o que está por vir, os sujeitos vislumbram um futuro no qual as formas tradicionais de desenvolvimento profissional não seriam mais tão garantidas “*como era antigamente*”.

Na transição entre um mundo que parece ter sido perdido antes de nele ocupar um lugar consolidado, há quem sonhe em formas de conquistar uma posição no campo acadêmico por novas vias de acesso. É o que transparece na narrativa de Lia, que agora vê no empreendedorismo, como meio e não como fim, a esperança de viabilizar a construção de sua carreira.

Entrevistada: [...] vou continuar tentando as designações, mas também estou com o pensamento voltado para ter alguma coisa minha. Estabilidade acredito que não iremos ter em nada, nem em serviço público. Principalmente em Minas Gerais, os salários estão sempre atrasados. Então, comecei a pensar bastante em ter o meu próprio negócio, meu próprio empreendimento. Acredito que ninguém começa gigante, mas queria ter uma ideia genial, essa sacada de alguma coisa que as pessoas precisem, que elas nem saibam que precisam e que faça diferença na vida delas.

Entrevistadora: Isso você começou a pensar depois da pandemia?

Entrevistada: Sim! Porque você não tem estabilidade, quem está em casa, mesmo tendo comércio, está dependendo do auxílio do governo. Por isso comecei a pensar que precisamos ter plano A, plano B e plano C. Algo que não é somente um, pensar só em designação. Não preciso ter somente um plano. Posso pensar em conseguir designações, posso tentar emprego como técnica, apesar de não querer mais essa área [...]. Esse também é um dos planos, trabalhar como técnica e trabalhar para mim com alguma coisa minha.

Entrevistadora: E isso você não pensava antes?

Entrevistada: Não! Pode até ser que já tinha passado pela minha cabeça, mas não tomei aquilo como verdade, se é realmente algo que irei fazer. Mas agora com certeza é uma coisa que vou fazer. Para começar preciso de certo capital e está muito difícil um capital com 400 reais de bolsa. Mas acredito que quando tiver algum cargo do governo, porque o cargo pleiteado é 16 horas, se conseguisse um desse acho que seria bem tranquilo começar a guardar algum dinheiro para depois investir em alguma coisa minha. O plano por enquanto é esse!

A narrativa de Lia ilustra o que parece ser uma nova postura dos possíveis formandos diante dos seus destinos profissionais. Para não abrir mão do que se sonha profissionalmente, os sujeitos buscam alternativas de viabilizar o que outrora parecia tão sólido e agora

parece se desmanchar no ritmo do avanço da pandemia, tal como Marx e Engels descreveram a dissolução de tudo que outrora parecia imutável:

Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com seu cortejo de concepções e de ideias secularmente veneradas; as relações que as substituem tornam-se antiquadas antes de se ossificar. Tudo que era sólido e estável se esfuma, tudo o que era sagrado é profanado, e os homens são obrigados finalmente a encarar com serenidade suas condições de existência e suas relações recíprocas (MARX, ENGELS, 2001, p. 3).

Encarando as novas condições de existência, mas sem abrir mão das expectativas nutridas no passado, ou seja, numa realidade que se dissolveu, Lia justifica como que “para ter algum empreendimento não necessariamente tem que abrir mão de continuar tendo uma carreira docente”. Essa ideia está presente também em outras narrativas nas quais os sujeitos reconhecem que o presente impõe limitações aos seus planos, engendrados em algumas certezas do passado que estão sendo dissolvidas pela nova realidade social gerada pela pandemia:

[Meu] plano de vida e sonho é ter mestrado, doutorado, pós, virar professora e pesquisadora de uma universidade federal. Ter um empreendimento é aquilo de não ficar dependente de algum sistema, órgão e ter provavelmente dependência do meu trabalho ou algo assim. Acredito que dá para andar com as duas coisas, queria sim um empreendimento, quero ter um empreendimento, mas não abro mão de aprender, pesquisar, ter mestrado e doutorado (Lia).

A grande questão que os sujeitos colocam é: diante de um futuro tão incerto, como decidir qual será o destino profissional? Entre a realização pessoal na carreira sonhada e a necessidade de obter recursos materiais para garantir a sobrevivência, os sujeitos se veem forçados a fazer escolhas inspiradas por valo-

res e visões despertados pelo extraordinário contexto pandêmico.

Visões e valores renovados

Confirmando uma das hipóteses deste estudo, o tempo ocioso proporcionou aos sujeitos uma oportunidade de reflexão acerca de suas trajetórias. Ainda que tal reflexão não os tenha conduzido para mudanças substantivas nas perspectivas formativas e profissionais, ela tem sido importante para consolidar algumas convicções a respeito dos papéis que cada um assumirá na realidade pós-pandêmica.

A importância da ciência e do professor, enquanto profissional que forma os cidadãos por meio da construção de saberes alicerçados em conhecimentos científicos, ecoou nas narrativas com ênfases que variam quanto ao grau de otimismo frente aos rumos incógnitos que a educação formal tomará. Algumas afirmações de Tulip e Coruja ilustram a percepção dessa importância.

Com tudo isso que está acontecendo, eu percebi como é importante a presença do professor no Brasil. Eu espero que as pessoas percebam isso. Também tenho percebido como é importante a gente investir na ciência. Eu passei a repensar isso aí (Tulip).

Com tudo o que aconteceu e independente do que vai acontecer, eu acredito que o professor tem um papel muito mais importante dentro da sociedade. [...] Eu quero ensinar, eu quero poder mudar as pessoas através da [nome do curso]. Eu vi que muita gente não consegue interpretar dados, não sabe filtrar se as informações são verdadeiras ou não. Eles espalham notícias que não têm fundamentação. Então, eu tenho realmente que participar da preparação desses futuros jovens que vão ser o futuro da humanidade, né? (Coruja).

Quando o foco da reflexão se desloca do papel social do professor para a conveniência pessoal de assumir esse papel, as dúvidas começam a surgir, como no caso de Girassol

que declarou que “a quarentena está me fazendo refletir muito. Eu não faço praticamente nada o dia inteiro, então fico bastante tempo na reflexão, pensando ‘Meu Deus, o que eu estou fazendo?’”. Esse despertar também foi narrado por outros entrevistados, mas, em sua narrativa, o conteúdo da reflexão se fez mais explícito:

Quando a gente está ali na ativa nunca pensa no que vai acontecer e vai seguindo. Então, pra mim, eu nem pensava que ia entrar numa faculdade e acabei entrando e fui indo. Eu sempre gostei de [nome do curso] e fui pensando ‘Ah, eu quero dar aula’. Só que aí parou tudo e eu comecei a pensar ‘Será mesmo que eu quero dar aula?’, ‘E se eu fizer tal coisa?’, ‘Essa matéria me chamou muito atenção, se eu fizesse alguma coisa relacionada com essa matéria?’ e fui fazendo essa bagunça na minha cabeça e agora estou assim: ‘O que que eu faço?’ (Girassol).

Para outros entrevistados, a autoexigência sobre suas próprias competências também foi alvo de reflexão ao ponto de alguns colocarem em dúvida se as oportunidades de refletir sobre si são proveitosas ou edificantes. Quando questionada sobre como tem aproveitado o tempo livre, se de alguma maneira tem refletido sobre a sua experiência como estudante ou seu futuro profissional, Lineola respondeu:

Sim, mas não sei se foi de uma maneira positiva. O que mais me fez refletir nesse tempo é o medo de me formar e não ser uma boa professora como espero ser um dia. Estou fazendo um curso [...] e neste curso o professor ensina uma coisa que, para mim, é muito difícil e ele ensina de um jeito muito bom. Ao mesmo tempo em que me sinto inspirada em ser como ele, às vezes fico refletindo se vou conseguir ser tão clara como ele. Será que eu seria uma boa professora? E esses questionamentos sempre vêm porque a gente nunca quer ser aquele professor que julga e critica. Eu morro de medo de ser aquele professor que os alunos falam mal nos corredores, como aquilo que eu nunca quis ser. O que eu mais refleti foi sobre isso.

No conjunto das narrativas, a dúvida sobre qual caminho seguir está predominantemente associada à necessidade de conciliar as decisões tomadas para dar continuidade à trajetória – emendar a graduação no mestrado ou cursar outra graduação?; Manter-se materialmente com uma bolsa de estudos ou lecionar para custear os estudos?; Prestar um concurso público ou buscar emprego na rede privada?; etc. – com a garantia de recursos materiais suficientes para se manter fiel ao estilo de vida sonhado para si. E, ao que parece, até a visão sobre a própria vida tem sido reconstruída devido às reflexões proporcionadas pelo distanciamento social que tem levado os sujeitos a perceberem *“o quão bom que pode estar sendo isso para a gente, que faz a gente se aproximar de quem está dentro da nossa própria casa e muitas vezes a gente não via, faz a gente dar valor para as coisas mais simples como sair de casa sem máscara”* (Girassol).

Em sintonia com as mudanças de visão narradas pelos colegas, na narrativa de Tulip, encontramos um apanhado revelador de como o contexto pandêmico tem potencializado novas formas de valoração das experiências vividas.

Eu ressignifiquei a vida, passei a olhar mais, vi que a vida é muito breve, que um dia você tá vivo, em outro você morre. E a vida vai além de título acadêmico. Sempre fui de gostar de estudar e vi que temos que estudar por amar, não por título, por vaidade. Quando voltarem as aulas, quando eu entrar na faculdade de novo, eu tenho certeza que eu não sou mais a pessoa que eu era, eu vou dar muito mais valor de poder assistir a uma aula. Como estou aqui na casa dos meus pais, eu estou vendo o quão privilegiada eu sou. Aqui nem todo mundo estuda, aqui não tem faculdade [...]. Eu não sou mais a mesma pessoa, estou dando muito mais valor, sabe? (Tulip).

A ressignificação do valor dos estudos e das relações humanas fez com que alguns entrevistados demonstrassem preocupação com os colegas que estão em condições vulnerá-

veis e para os quais as consequências da suspensão das atividades acadêmicas podem vir a ser mais danosas do que estão sendo para si. Tal preocupação se estende desde à situação daqueles que não teriam condições de retomar as atividades de forma remota até aos que acumulam maiores prejuízos com o adiamento da formatura. Alguns excertos ilustram esses olhares sobre os colegas considerados em situação mais vulnerável.

Felipe, por exemplo, ao criticar o modo como a universidade ofertou o PEO, afirmou ter ficado *“muito preocupado com os alunos que estão em situações mais vulneráveis, tanto em relação financeira quanto em relação a não ter acesso a essas tecnologias”*. Apesar de ele próprio ter se beneficiado do PEO, reconheceu que a oferta das disciplinas de forma remota pode agravar as desigualdades existentes na educação superior e se mostrou inquieto por não vislumbrar formas de amenizar a situação dos menos favorecidos.

Ao mesmo tempo em que eu fiquei muito feliz de poder adiantar um pouco a minha vida acadêmica com essas disciplinas, eu pensei imediatamente nesses colegas que estão na Universidade. Ainda bem que estão porque é direito deles também, mas aí vem a injustiça social. Ok, eles conseguiram chegar à universidade, passaram por um processo seletivo, mas e agora? Sabe, a frustração vem de novo porque o governo não está dando o auxílio que eu considero substancial para essas famílias que precisam. [...] Eu particularmente não tenho essa vulnerabilidade que outros colegas têm, mas eu pensei muito neles porque é muito mais injusto com eles. Para eles, é muito mais pesado e o que fazer para não ser tão pesado para eles? Aí não sei dizer (Felipe).

No que diz respeito ao adiamento da formatura, a preocupação com os colegas mais vulneráveis economicamente foi apontada como *“o maior dos problemas”*. Para Lasf, a questão do apoio familiar é fundamental e, por isso,

questionou: “*para as pessoas que precisavam se formar por questões financeiras, como que está sendo esse fator dentro de casa?*”. Silueta, por sua vez, reforçou a ideia de que o adiamento seria muito mais grave para quem tem pressa de se formar por razões econômicas, enquanto se reconheceu como um privilegiado por não fazer parte desse grupo:

Se for um plano monetário que a pessoa tinha, acho que também iria ficar frustrado porque oh, preciso de dinheiro e me formar me garantia um emprego que me daria uma renda. Porque acredito que seja a grande preocupação e a parte pior da pandemia [...] Como você administra isso é grande parte na guerra, como você está administrando essa bomba que foi jogada na gente. Acredito que estou jogando pelo lado bom porque tive o privilégio de não ser afetado tão de grande por questão monetária, isso é um grande privilégio! (Silueta).

Em suma, a maioria dos entrevistados almeja seguir carreira acadêmica, a qual não está sendo diretamente prejudicada pelo adiamento da formatura. Pelo contrário, os três meses que transcorreram desde a suspensão das aulas até a concessão das entrevistas proporcionaram aos sujeitos a oportunidade de refletir sobre seus planos e interesses, de modo a consolidar escolhas cruciais para seus destinos formativos e profissionais. Eles expressaram amadurecimento sobre essas escolhas, bem como sobre seus valores, e preocupação com os colegas que, de seus pontos de vista, estão em posições menos favorecidas para superar os desafios do contexto pandêmico. Resta examinar como os sujeitos estavam lidando com a incerteza de quando será a formatura como ritual de passagem para uma nova etapa na vida.

E agora, quando será a festinha?

Na UFV-CAF, o ritual de formatura é composto por várias partes: sessão de fotos para produ-

ção dos convites, aula da saudade, plantio de árvores, cultos religiosos e, como ponto culminante, a colação de grau tradicionalmente realizada no ginásio de esportes. Ao final da colação, algumas famílias ou grupos de amigos seguem para festas privadas, realizadas em suas residências, sítios alugados ou restaurantes do entorno.

Quando questionados sobre as expectativas sobre o ritual de formatura, alguns entrevistados declararam não ter planos a respeito enquanto outros se mostraram animados para celebrar. Com poucos indícios de aborrecimento pelo adiamento da esperada festa, os sujeitos subjetivaram o fato de prolongar a experiência como estudante de graduação como o principal ponto a ser considerado no momento de avaliar os danos da situação. Segundo eles, a festa será bem-vinda no momento em que se realizar, pois o mais importante é a conclusão do curso.

Eu estava planejando, nem que fosse pra um pouquinho de pessoas, mas fazer alguma festinha para comemorar. Afinal, foi tão complicado chegar até o final do curso, pensei em desistir tantas vezes... A gente fala de faculdade e acha que é uma coisa normal, mas a rotina mudou todinha. É muito difícil e eu queria, sim, fazer alguma coisa pequena pra comemorar a minha formatura. (Sá)

Mais do que a presença dos amigos, a da família foi a mais comentada como motivo da celebração. Importante salientar que, no total de 11 entrevistas, oito sujeitos representam a primeira pessoa da família a obter um diploma de graduação numa universidade pública, e que isso foi considerado por eles como fator de distinção de sua formação. Em seus contextos familiares, eles fazem parte da geração em que chegar a um curso superior deixa de ser uma raridade associada ao poder aquisitivo para custear a experiência numa instituição privada. E esse foi o principal motivo alegado

para que a formatura seja festejada e dedicada aos pais.

Eu não nasci rica. Então, a única forma que eu tenho de crescer um pouco, sair um pouco do meu mundo, seria estudando. A universidade me levou a vários lugares que eu jamais imaginei que eu estaria. Minha irmã e minha mãe sentem muito orgulho de mim. Minha mãe fala bastante que tem muito orgulho de mim. Fala com os vizinhos 'minha filha está em universidade pública'. Eu fico feliz, porque eu acho que isso é o mínimo que eu devo a ela. Acho que o diploma seria mais um presente para ela do que para mim. Porque para mim foi um prazer estudar, porque eu gosto, mas o diploma é para ela (Coruja).

Meus pais tinham combinado de fazer uma festa de formatura porque na família da minha mãe eu sou a primeira a [se] formar em faculdade federal. Então, ela pretendia fazer uma festa para poder comemorar. [...] É uma conquista muito grande, tanto que se fosse no final do ano, a colação de grau seria no dia do aniversário do meu pai [...] e eu fiquei muito triste porque a gente vê como que eles batalharam, vê tudo que eles fazem e seria um dos maiores presentes que eu poderia dar que seria colar grau no dia do aniversário dele, mas infelizmente não vai ser possível fazer isso (Girassol).

Resignados com a espera indefinida para finalmente dedicar os louros do fim da jornada de graduação para os pais, os sujeitos se declararam menos preocupados com as festividades do que com os efeitos reais que a posse do diploma pode produzir, em termos objetivos e subjetivos.

Considerações finais

O contexto pandêmico ainda em andamento possui uma potência reflexiva que pode ser bem aproveitada no campo educacional. Do ponto de vista metodológico, o modo como as narrativas autobiográficas de possíveis formandos foram coletadas e tratadas, ao longo da produção deste artigo, confirmou que o tra-

balho (auto)biográfico pode ser um ato epistêmico de feições hermenêuticas (COSTA, 2016). Tal comprovação ocorreu nos diálogos que sucederam as entrevistas, para fins de aprovação do uso das transcrições, nos quais alguns sujeitos comentaram acometimentos de profunda emoção ao ler suas narrativas, bem como alcançaram um grau maior de consciência sobre algumas ideias nelas contidas quando as leram. Esses mesmos sujeitos se declararam gratos pela oportunidade de participar da pesquisa ao perceber como, antes de ser publicada, ela já estava a serviço de auxiliá-los na compreensão de si próprios. Considerando que a autora é professora desses licenciandos e se reconhece completamente envolvida em diversas das situações por eles narradas, há neste trabalho a constatação de que:

Por seu objeto e seu método, já o dissemos, a pesquisa biográfica envolve abordagens nas quais entrevistadores e entrevistados estão em um processo comum de investigação e de conhecimento que, se não visa o mesmo saber para uns e outros, pressupõe sua interdependência e sua colaboração. (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 143)

São marcas irrefutáveis da pesquisa (auto) biográfica a interdependência entre quem pesquisa e quem é pesquisado. Este trabalho constitui-se, portanto, como um convite para refletir sobre o docente e o pesquisador que somos e que tipo de pesquisadores e/ou docentes estamos formando. Um convite para pensar no “sacode pra viver” que a pandemia deu em todos nós neste memorável ano de 2020. Nesse sentido, Coruja resumiu uma série de “achismos” presentes nas demais narrativas:

Eu acho que a gente tem que comemorar. Acho que isso foi um sacode pra gente acordar, pra gente viver e sair da rotina, sabe? Eu acho que a gente estava precisando disso. Eu acho que eu não me formaria da mesma forma que vou me

formar ano que vem, se não tivesse acontecido isso. Se fosse este ano, eu não estaria pensando as mesmas coisas que eu penso agora. Eu não seria a mesma pessoa. Acho que ninguém seria. Então, eu acredito que nós, estudantes, vamos nos tornar profissionais melhores depois desse sopapo que a gente recebeu, sabe? Acho que não vai ser o mesmo ambiente, não vai ser. A gente precisava disso, eu acho que isso reconstruiu muita gente. É um recomeço pra gente. Apesar de todo o mal que está causando pra algumas pessoas, mas isso vai ocasionar progresso em muitas áreas.

Nota-se nesse excerto uma síntese do que Delory-Momberguer (2016) nomeia de “lógica de subjetivação”. Segundo a autora, esse tipo de lógica surge no interior das narrativas, e juntamente com ela a “apropriação biográfica” do que está sendo narrado, tendo como fonte original “a dimensão socializadora da atividade biográfica”. Dito de outro modo, a pesquisa como atividade biográfica não está apenas a serviço de produzir conhecimento cientificamente relevante, mas também de contribuir para que os sujeitos participantes encontrem vias de compreensão de si e do mundo. É como se a atividade biográfica produzisse mais do que o suficiente para o ato e o produto de pesquisa científica, pois, transita entre o subjetivo e o objetivo, fecundando modos de compreensão que extrapolam aos interesses específicos de quem pesquisa. Do ponto de vista de quem é pesquisado, a atividade biográfica é “ao mesmo tempo e inseparavelmente aquilo por que os indivíduos se constroem como seres singulares e é por isso que se produzem como seres sociais” (DELORY-MOMBERGUER, 2016, p. 138).

Nessa perspectiva, o “balanço do contexto” feito por alguns entrevistados, e tão bem ilustrado no excerto acima, demonstra como as experiências individuais estão na base das formas de subjetivar o mundo histórico e social, conforme os sujeitos percebem-se duplamente. Eles se percebem e referenciam não só

como parte de um contexto que atinge toda a sociedade, mas como exemplos das potencialidades de socialização que a experiência em questão traz ao mundo.

Referências

BOURDIEU, Pierre. L'illusion biographique. **Actes de la recherche sciences sociales**. Vol. 62-63, p. 69-72, juin.1986. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1986_num_62_1_2317. Acesso em: 11 jul. 2020.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 693-713.

CLOT, Yves. La otra ilusión biográfica. **Acta sociológica**. n. 56, p. 129-134, sep./dec. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/29461>. Acesso em: 12 jul. 2020.

COSTA, Patrícia C. Auto-hermenêutica em entrevistas autobiográficas. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 1, p. 75-88, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2522>. Acesso em: 13 jul. 2020.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>. Acesso em: 13 jul. 2020.

DOMINGO, José C. Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 14-30, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2518>. Acesso em: 13 jul. 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **Manifesto do Partido Comunista**. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000042.pdf> >. Acesso em: 17 jul. 2020.

SIMÃO, Ana Margarida Veiga; FRISON, Lourdes Maria Bragnolo. Histórias de vida em pesquisa (auto)

biográfica: circuito que inclui tempos, lugares e autorregulação da aprendizagem. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 05, n.

13, p. 71-90, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7508>. Acesso em: 17 jul. 2020.

Recebido em: 29/09/2020

Revisado em: 14/12/2020

Aprovado em: 16/12/2020

Patrícia Claudia da Costa é mestra e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente da área de Fundamentos da Educação na Universidade Federal de Viçosa (UFV) *Campus Florestal* (CAF). *E-mail*: patricia.claudia@ufv.br

MINHA NARRATIVA DE VIDA ATRAVESSADA PELA PANDEMIA

■ MARIA INEZ DO ESPÍRITO SANTO

<https://orcid.org/0000-0003-0763-827X>

Universidade de Lisboa

RESUMO

O presente artigo traz uma análise da influência da atual situação de pandemia na elaboração de minha dissertação de mestrado. Realizado pelo método biográfico, aquele relato parte de minhas lembranças e de registros pessoais, demonstrando como tempo, ambiente e culturas atuam no desenvolvimento do ser humano. Assumindo duplo olhar de espectadora e especialista, a partir da análise dos conteúdos da narrativa, vistos, agora, sob a presença revelada da morte, voltei à questão formulada inicialmente, ao pensar de que modo é possível encontrar, no passado, um sentido vivificador para um futuro possível, em educação. Percebi, ao final, o fio condutor que, interligando fatos, sentimentos e conhecimentos acumulados, aponta para um processo infinito de trocas experienciais, herança comum a todos os seres humanos.

Palavras-chave: História de vida. Formação. Experiência. Pandemia. Morte.

ABSTRACT

MY LIFE'S NARRATIVE CROSSED BY A PANDEMIC

This article presents an analysis of the influence of the current situation of a pandemic in relation to the development of my master's dissertation. Using a biographical method, that report starts with my memories and personal records, showing how time, environment and culture act in the human development. Assuming a dual view as a spectator and as a specialist, from the analysis of the narrative's content, seen now under the revealed presence of death, I went back to the question formulated initially, thinking about how it is possible to find in the past, a life-giving meaning for a probable future in Education. In the end, I realized the guiding thread that, interconnecting facts, feelings and accumulated knowledge points out an endless process of experiential exchanges, a common heritage of all human beings.

Keywords: Life history. Formation. Experience. Pandemic. Death.

RESUMEN **MI NARRACIÓN DE LA VIDA A TRAVÉS DE LA PANDEMIA**

Este artículo ofrece un análisis de la influencia de la situación actual de la pandemia en la preparación de mi tesis de maestría. Realizado por el método biográfico, ese informe parte de mis recuerdos y registros personales, demostrando cómo el tiempo, el medio ambiente y las culturas actúan en el desarrollo del ser humano. Asumiendo una doble mirada de espectador y de experto, a partir del análisis de los contenidos del relato, visto ahora bajo la presencia revelada de la muerte, volví a la pregunta formulada inicialmente, pensando cómo es posible encontrar, en el pasado, un sentido vivificador para un posible futuro, en la Educación. Al final, me di cuenta del hilo conductor que, interconectando hechos, sentimientos y conocimientos acumulados, apunta a un proceso infinito de intercambio experiencial, una herencia común a todos los seres humanos.

Palabras clave: Historia de la vida. Formación. Experiencia. Pandemia. Muerte.

Uma visitante inesperada

Na sexta-feira, dia 6 de março de 2020, vivendo a etapa de conclusão da escrita de minha dissertação de mestrado, estive na universidade, para participar de um seminário de orientação. No encontro com professores e colegas, tive a oportunidade de expor as etapas de desenvolvimento de meu trabalho até aquele momento. Entre outras peculiaridades, discorri sobre o motivo da adoção do estilo de escrita do texto – uma narrativa de vida feita sob a forma de um inventário. Consoante àquele gênero, sem ferir as exigências acadêmicas, eu nomeara convidados aos autores em cujos ensinamentos me baseei para compor os aspectos epistemológicos e metodológicos de meu trabalho e a quem recorri em busca de suporte teórico para as experiências vividas, expostas na história narrada. Àquela altura eu já tinha elaborado uma grande listagem desses visitantes ilustres e julgava não ser preciso ampliar muito mais aquele rol. Ao acabar a reunião, no final da tarde, voltei diretamente para minha casa, porque estando fortemente gripada, sentia-me bastante preocupada,

já tendo conhecimento que uma epidemia causada por um coronavírus, havia chegado à Europa. Cinco dias depois, exatamente no dia 11, fui surpreendida com a declaração da Organização Mundial da Saúde (OMS), da pandemia causada pela propagação violenta da COVID-19. Desde então, reclusa em minha morada, iniciei uma etapa adicional em minha formação, tema central de meu trabalho acadêmico. A princípio, foram dias de apreensão e de angústia, pelo pouco conhecimento que havia acerca da extensão do mal que se alastrava, agravadas por informações cada vez mais aterrorizantes sobre o que se passava na China – identificado como o país de origem da doença – e em países vizinhos de Portugal. Vivendo sozinha e fazendo parte do grupo considerado de risco por conta de minha idade, decidi, de imediato, seguir rigorosamente as recomendações oficiais de respeitar total isolamento social. Após o primeiro impacto, a necessidade de manter-me saudável e produtiva levou-me a estabelecer uma nova rotina de alimentação, de sono, de higienização contínua e um repla-

nejamento das indispensáveis saídas, apenas uma vez por semana, para compras de alimentos e produtos de limpeza, em um supermercado muito próximo de minha casa, usando todos os aparatos de proteção necessários (luvas, máscara facial, viseira e muito álcool gel). A internet passou a ser mais valorizada por mim, como colaboradora, uma vez que aboli o uso de aparelho de TV há muitos anos e que minha família e a maior parte de meus amigos vivem no Brasil, meu país de origem, o que afetivamente me impulsiona a buscar notícias constantes vindas de lá, principalmente em uma situação de emergência como essa. Para trazer sentido maior à reclusão, passei a dedicar-me com afinco à dissertação. Logo percebi que tudo o que eu escrevera, até então, teria que ser posto em suspeição. Enquanto vinha elaborando aquele texto não podia supor que as incertezas, que já apareciam como pano de fundo, fossem se aprofundar tão intensamente, daqueles dias em diante.

Passaram-se cinco meses desde então. Concluí o texto da dissertação e, ao dedicar-me a ele, fui, pouco a pouco, verificando que a situação que estamos todos atravessando ampliou enormemente a dimensão de minhas reflexões. Colocada pela vida em uma outra posição, passei a observar tudo sobre nova perspectiva. Reexaminar, a partir desse lugar, a passagem do tempo, os espaços por onde circulei, as orientações que recebi, a importância relativa de muitos hábitos e, principalmente, avaliar mais profundamente quais seriam os bens imateriais que eu julgara inicialmente poder legar, tornou-se imperioso e urgente. Além disso, em um mundo aparentemente desesperançado, precisei voltar minha atenção à identificação daqueles que, eu supunha, pudessem vir a ser herdeiros da intensa e densa experiência de vida que eu estava oferecendo. Assim, constatei a veracidade do que havia escrito no texto inicial: a formação nunca está

terminada, ela se faz ao longo de toda a existência.

Justamente durante o término da dissertação, eu dava-me conta de estar vivendo a emergência de uma catástrofe com abrangência incalculável. A declaração de pandemia trouxe, ao mundo inteiro, a semiparalisação dos centros urbanos, com todas as consequências advindas desse fato extraordinário. Em função da desaceleração, passamos a viver, de imediato, uma nova realidade acústica, porque os espaços se tornaram mais silenciosos, sem o ruído constante de automóveis, trens e aviões e, desse modo, voltamos a escutar o canto dos pássaros, o assobio do vento, o tilitar da chuva. E isso, que é encantador, fomos tornando mais intoleráveis aos pequenos barulhos costumeiros, que sequer notávamos. Como identificou Vieira (2020, s/p), ao escrever sobre o aumento dessa sensibilidade, “o isolamento trouxe um aumento dessa percepção, não só porque o silêncio ficou perceptível, mas também porque os barulhos estão conseguindo se destacar do ruído de fundo”. Ao mesmo tempo, tornou-se essencial reaprendermos a dinâmica das mais básicas rotinas diárias, transformadas e tornadas excepcionais, desde que as fronteiras restritas e gerais foram inevitavelmente alteradas. Todo esse conjunto de fatos e sentimentos vividos simultaneamente, faz-me ter que admitir que o trabalho de relato da história de minha formação não poderia ter sido, de fato, considerado concluído anteriormente. Embora, em tese, eu soubesse disso, já que é inerente à vida que as transformações se sucedam até o último instante da existência, na prática eu poderia supor estar realmente concluindo, com a inventariedade que compunha, uma síntese de minha formação como educadora. Logo, admitindo que a escrita acontece durante um percurso, fez-se mister que eu aceitasse a relativização dos conceitos que me serviram de diretrizes e

questionasse a manutenção de sua validade nesse momento seguinte, que vivo, e que se revela totalmente imprevisível. Em contingências nas quais a validade de quase tudo o que nos dá suporte está sendo questionada, considere aqui e o agora como um cais. Era o que havia de concreto para a próxima partida, sem garantia de segurança quanto ao trajeto. Ainda que um tanto inquietador, recomeçar uma viagem é sempre um convite instigante. Foi preciso me relançar aos entremeios do texto, com disposição para aceitar as surpresas que toda aventura implica. Fortalecendo-me para essa empreitada, encarei repetir Foucault (1997), citado por Ramos do Ó (2019, p. 37), quando este nos estimula a buscar e aceitar proposições novas: “Mas o que há afinal de tão perigoso no facto de os discursos proliferarem indefinidamente? Onde está o perigo?”.

Dominicé (1985, p. 57) afirma que “o essencial da formação reside no processo”. Mas, a que parte do movimento contínuo esse período tão excepcional, que eu estava vivendo, estaria ligado? Se, para Dominicé (1985, p. 60), o processo de formação é semelhante ao da socialização, “[...] no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns nos outros, dando uma forma original a cada história de vida”, sob este meu novo olhar, foi preciso reavaliar também essas condições, na medida em que o enquadre de todos os contatos sociais passou a sofrer alteração o que, conseqüentemente, os atingiu em essência. A vida, todos sabemos, acontece em um transcurso de experiências. Elas nos afetam, nos formam e nos transformam e o início dessa estruturação que se faz, momento a momento, depende, junto com outros fatores, do valor que passam a ter as experiências subsequentes, num processo intercambial, complementar e complexo. O resultado desse encadeamento, que tem a duração de

toda a existência de cada um de nós, pode ser pensado como formação experiencial, conceito defendido e desenvolvido por Landry (1989), Pineau, (1989), Bonvalot (1991), Josso (1991), Cavaco (2002), entre outros, e que é descrito por Roelens (1991, p. 220), como sendo

[...] a descoberta progressiva por um sujeito (individual ou coletivo) da sua capacidade de pensar e de produzir a realidade a partir de cada experiência, capitalizando, de um modo singular, as potencialidades heurísticas das situações onde se inscreve a sua identidade.

Como, então, eu poderia deixar de lado o registro de uma vivência tão mobilizadora quanto a desse momento, que influi diretamente em minha formação experiencial, justamente a base estrutural de meu texto? Pus-me a rever, passo a passo, o trabalho já realizado. Se na parte teórica encontrei suportes suficientemente sólidos para dar continuidade à escrita, ao ir-me aproximando do final da narrativa, verifiquei que faltava incluir, ali, um tema que sempre me pareceu ser uma questão fundamental em educação e que representa, ao mesmo tempo, uma lacuna significativa no trato diário das famílias e das escolas: a morte. Aconteceu, assim, em minha formação e verifico que essa ausência persiste, nos dias atuais, na educação das crianças e jovens. Percebi que quase ia incorrendo na mesma falta! Foi a situação pandêmica que me trouxe a oportunidade de me reaproximar de meu antigo discurso, tão verdadeiro e necessário. Com essa lembrança tardia, confirmou-se minha crença em que tudo tem um sentido maior, que só podemos apreender *a posteriori*. “A grande travessia” foi um subcapítulo que criei, surgido dessa reavaliação, fazendo-me trazer, para a narrativa, algumas passagens emblemáticas de minha vida, em que a morte foi a mestra maior. Recordei o quanto aprendi em cada um daqueles sofridos momentos, ligados à escola que fundei e dirigi por 16 anos e o quanto

aquelas perdas imprevisíveis de pessoas queridas me acrescentaram na busca do sentido da vida. Desse modo, a morte – a visitante inesperada – chegando uma vez mais e com presença tão intensa e abrangente, encontrou e ocupou seu espaço definitivo em minha dissertação.

Mudança de cenário

Nesse momento, imersos em uma situação global de emergência, experienciamos uma situação nunca antes vivida pelas gerações contemporâneas. Agora sabemos que o SARS-Cov-2, vírus altamente letal, vem se espalhando velozmente pelo ar, desde os últimos meses de 2019, usando a respiração humana como principal canal transmissor. Essa característica traiçoeira de contágio obrigou, em quase todo o mundo, a imposição oficial do isolamento social, como tentativa de conter sua propagação. Privados subitamente do contato físico costumeiro com os amigos, familiares e companheiros de trabalho, ficamos todos retidos em nossas casas. Universidades, escolas, bibliotecas, livrarias, museus, rodoviárias, aeroportos, comércio, todos os espaços de encontros presenciais foram fechados, incluindo-se praças, praias, estádios e templos religiosos. As portas, antes vestíbulos de liberação, tornaram-se símbolos da vedação ao convívio externo e apenas uma personagem invisível, onipresente, mas sempre oculta, parece, no entanto, irromper lares adentro e nos impor sua existência: a morte. O medo de adoecermos, o temor de sermos contaminados e de transmitirmos o vírus assassino àqueles que amamos passaram a invadir nossos sonhos, perturbar nosso sono, impedir nosso relaxamento. Esses fantasmas nos inquietam e nos desconcentram, provocando em muitas pessoas sinais de síndrome de pânico e de outras sequelas de ansiedade. Constatamos mais que nunca que estar seguro é apenas um

desejo, impossível de realizar e que nosso único e mínimo poder, nesse momento, passou a vir da cautela e da paciência. “Precisamos nos armar de uma ‘ardente paciência’” (MORIN & KERN, 1995, p. 181), já haviam vaticinado, como postura para viver as vésperas “não da luta final, mas da luta inicial”.

Dentro desse contexto, Santos, focaliza a ilusão de segurança, afirmando que “o surto viral pulveriza este senso comum e evapora a segurança de um dia para o outro” (2020, p. 7). Frente a ele, sentimo-nos todos completamente impotentes, essa é a realidade. Mesmo os melhores epidemiologistas, os mais brilhantes cientistas, os governantes das maiores potências mundiais, os representantes de organizações internacionais, os grandes acumuladores de riquezas, tanto quanto a população em geral, todos estamos rendidos à evidência de um perigo oculto, incontrolável, mais devastador que o Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV), mais silencioso que a guerra fria, mais traiçoeiro que o câncer, esses, os fantasmas que vinham assombrando nossa vida nos últimos anos. Tudo isso porque, além do mais, essa pandemia encontra o nosso planeta em momento de extrema fragilidade. Em um minucioso artigo intitulado “A pandemia incide no ano mais importante da história da humanidade”, de Marques (2020), aparece a afirmação de cientistas de que a Terra já vem sendo destruída pelos seres humanos há muito tempo, seguida da profecia de mais e mais pandemias futuras, cada vez mais graves. Naquele texto, a destruição da Floresta Amazônica, que vem sendo praticada criminosamente, é ressaltada como a provável causadora das próximas zoonoses. Morin & Kern (1995, p. 155), alertam que

[...] encerrados na lógica da produção desenfreada, os capitalistas, políticos e técnicos responsáveis pelo desmatamento amazônico para a agricultura, a pecuária e a indústria insistem em ignorar que a reciclagem da água

das nuvens pela floresta fornece a metade do débito do Amazonas.

O desequilíbrio ecológico incomensurável, causado pela invasão criminosa da mata virgem, pelo envenenamento dos rios, pelo garimpo desenfreado e pelo extermínio friamente calculado dos povos nativos, últimos guardiões daquela gigantesca e riquíssima reserva biológica, levará, fatalmente, ao crescimento incontrolável de doenças causadas por fungos, parasitas, bactérias e vírus, em animais e nos seres humanos.

Minha dissertação já trazia, subjacente à questão orientadora do processo de pesquisa, a conjectura sobre um futuro provável, em educação, passível de ser vivificado a partir de princípios e valores éticos preservados pela memória, experienciados em situações formais, não formais e informais, como pensadas por Rugiu (1998), Gadotti (2005) e Canário (2006a). No entanto, essa noção de probabilidade em relação à expectativa de um amanhã aprofundou-se imensamente nos últimos cinco meses, quando a pandemia forçou mudanças educacionais drásticas, desde seu aspecto mais inicial, porque as famílias sentiram suas rotinas totalmente modificadas, a partir do isolamento social imposto. O convívio estreito nos lares, entre pais e filhos, uma vez que creches, escolas e universidades tiveram as atividades paralisadas e os adultos passaram a trabalhar a distância, permanecendo em casa em tempo integral, forçou a adaptação de todos a uma nova realidade. Acrescendo-se que, incluídos no chamado grupo de risco, os avós não puderam mais prestar o costumeiro auxílio, cuidando dos netos, em alternância com os pais. Paralelamente, os auxiliares de serviços domésticos e babás precisaram ser liberados do trabalho e a família nuclear viu-se obrigada a um convívio estreito, mais rico, porém, de certa forma, desgastante. O futuro da humanidade, que já vinha sendo questionado, passou

a ser tema de reflexão urgente, quer no aspecto econômico e social, quer no aspecto ecológico, campos estes ainda não suficientemente comprometidos entre si, como seria desejável. A natureza, posta em repouso forçado pelo afastamento das pessoas e pela desaceleração inevitável dos centros urbanos, deu sinais evidentes de revitalização, o que denuncia e atesta o enorme poder destrutivo dos seres humanos. Nessas circunstâncias, senti-me forçada a rever a crença em um futuro, pensado nos termos em que eu o vinha concebendo até então. Compreendi, mais profundamente, o alerta de Morin & Kern (1995, p. 109),

[...] a relação com o futuro deve ser revitalizada na medida em que a busca da hominização é ela própria tensão voltada ao futuro. Não mais o futuro ilusório do progresso garantido: um futuro aleatório e incerto, mas aberto a inúmeros possíveis, em que podem se projetar as aspirações e as finalidades humanas sem, no entanto, haver promessa de desejos satisfeitos. Nesses termos novos, a restauração do futuro é de importância capital e de urgência extrema para a humanidade.

Nesse sentido e em contrapartida ao sentimento de perda, por conta mesmo do confinamento das pessoas em seus lares, da impossibilidade de circulação externa, do temor da contaminação e da constatação da presença da morte cada vez mais próxima de nós, passamos a viver o retorno a certos hábitos tradicionais que vinham sendo relegados. Assim, as cozinhas das casas voltaram a funcionar intensamente, os pais viram-se forçados a cuidar diretamente dos filhos e a acompanhar seus estudos, as famílias precisaram assumir os cuidados com o lar, descobrindo espaços internos desperdiçados e dando novas utilidades a eles. Parece que o passado começou a ser reencontrado em cantos esquecidos, vindo fortalecer um presente fragilizado. Enquanto isso, pela internet, abriram-se gigantescos festivais de contação de histórias, de música, de

teatro, oficinas de arte, entrevistas, debates, além de ser reinaugurado o costume do bate-papo, nas conversas descontraídas, como as que se davam, no passado, à beira das calçadas, em frente das casas. Esses encontros, realizados agora através de plataformas *on-line*, se estenderam magicamente, tornando-se pontes triviais entre pessoas do mundo inteiro. Presenciando tudo isso, ousou desejar que talvez este presente, energizado por tradições seculares, se aposse do sonho de decrescimento de Silva e Melo, (2012) e Canário (2012), guardado como utopia e (quem sabe?) inicie sua viabilização.

Nesse cenário, meu processo de formação – tema central da história de vida narrada – que eu já reconhecia incompleto, passou a me exigir a abertura de um novo espaço na escrita. Como diz Dominicé (2006, p. 350):

A formação não está destinada unicamente a prolongar aquisições anteriores. Ela deve ser pensada considerando as descontinuidades da existência, ainda mais que as transformações impostas pela sociedade atual não acontecem sem choque.

Ao repensar minha trajetória, portanto, voltei-me inevitavelmente para o significado especial que a morte sempre teve para mim. Talvez por tê-la entrevisto logo ao chegar a este mundo, eu tenha crescido mantendo-lhe sempre um respeito tão grande. Nasci prestes a sucumbir à falta de oxigenação. Em um parto realizado em casa, enlaçada pelo cordão umbilical, já apresentando estado cianótico, meus pulmões receberam o alento de vida, essencial ao bom funcionamento de meu cérebro, no último segundo. Significativamente, mais que temer a morte, eu sempre julguei importante conhecer o mais possível sobre o momento em que o ser humano se defronta com sua presença inevitável, quer seja anunciada (por doença crônica ou velhice) ou apareça abruptamente (em acidentes, tragédias, suicídios ou males

repentinos). Daí, talvez, minha consciência de que o tema da morte deveria constar dos currículos de toda escola e das conversas de todas as famílias, sem camuflagens ou inverdades.

Por tudo que vim explanando até aqui, acredito que a pandemia de 2020, que está pondo em xeque tantos valores, pode provocar uma grande transformação na educação. Milhões de crianças e jovens que foram impedidos do convívio diário com colegas de quem, ao voltarem às aulas, devem se manter afastados fisicamente, recebem, com as adaptações que são forçados a viver, um conteúdo extracurricular subliminar, que impregna qualquer dos ensinamentos que lhes esteja sendo oferecido. A morte chegou, enfim, ao enredo da vida de todos os estudantes e professores, mesmo sem ser desejada ou convidada, mesmo sem ser introduzida como parte da programação formal. Imagino que nas tragédias mundiais anteriores – guerras, catástrofes ou pandemias – esta desestruturação já houvesse acontecido. Mas, atualmente, devido à aceleração e à eficácia dos canais de comunicação, recebemos maciça e constantemente informações detalhadas, que alargam o impacto do espectro, num mundo onde o crescimento populacional vem explodindo, enquanto as condições desiguais de vida só fazem aumentar. Além do mais, a implantação de aulas *on-line* foi estabelecida para todos os segmentos de ensino, de forma improvisada e com qualidade para lá de duvidosa, já que muitos estudantes não têm acesso à internet de qualidade, a maior parte das instituições educacionais de muitos países não está aparelhada para o uso da tecnologia e grande parte dos professores não recebeu sequer algum treinamento básico para este tipo de trabalho. Torna-se mais evidente ainda, nesse caso, que as lições a distância não conseguem substituir a importância da relação professor/aluno, essa, sim, indispensável para tratar de um tema de ta-

manho impacto e de seus desdobramentos. Nos diz Santos (2020, p. 7), “A tragédia é que neste caso [da pandemia] a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmos-nos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos”. Essa é a amarga lição que, em nossos dias, os estudantes e professores estão sendo forçados a aprender. De toda forma, com vantagens e desvantagens, já estamos imersos na terceira revolução tecnológica, é inevitável admitir. Segundo Morin & Kern (1995, p. 149), a primeira revolução surgiu com a invenção da máquina a vapor; a segunda, com a chegada da eletricidade e a chegada desta última, que eles denominam meta-técnica,

[...] é de natureza computacional/informática/comunicacional. Ela tende a diminuir os obstáculos da distância e do espaço. As redes predominam sobre os lugares – as redes telex-fax-rádio – computadores asseguram já o funcionamento do mercado mundial – e o trabalho pode cada vez mais ser separado de um lugar centralizador.

O simulacro de tranquilidade

Paradoxalmente, vimos percebendo uma reação de negação à gravidade do momento, por parte de inúmeras pessoas. Contrariando as recomendações da OMS, grande parte da população recusa-se a usar adequadamente as máscaras faciais de proteção, insiste em participar de festas, em se reunir com amigos e quando o comércio é liberado, enche imediatamente as ruas e os *shopping centers*. Isso se deve à urgência de ser vista, como denuncia Han (2017, p. 127), porque “hoje em dia, as coisas só começam a ter valor quando são vistas e expostas, quando chamam a atenção”. As comemorações tradicionais, vinculadas à celebração da memória, vêm sendo substituídas por festas e eventos, que melhor se caracterizam como espetáculos, no dizer de Han (2017). Em sociedades que, valorizando a superficia-

lidade, exercitam o afastamento de qualquer constrangimento e/ou mal-estar provocados por sentimentos espontâneos, já causava estranheza pensar que de há muito a medicina vem contribuindo com essa tentativa de neutralidade, ao promover o delírio de extensão da vida até limites desumanos, estimulando o comportamento obsessivo em busca de uma sobrevida a qualquer custo. Muitas vezes as famílias providenciam a internação do doente em um hospital, na tentativa de distanciar o espectro mortífero do convívio dos lares e, erroneamente, chamam a esse aparato de conforto, cuidado especializado ou qualquer outra desculpa que lhes aquiete a consciência e, ilusoriamente, as mantenha a salvo da contaminação do mal da finitude. “A medicina favorece esse delírio quando esquece o ser humano, o doente, e se põe a serviço do combate à doença, como entidade autônoma” está denunciado em Espírito Santo (2010, p. 32). Repensando nosso estilo de vida contemporâneo, Morin & Kern (1995, p. 148-149) falam de uma doença da velocidade. E advertem:

A tomada de consciência da corrida louca, do risco de arrebatamento é urgente. É preciso frear, diminuir a marcha, a fim de fazer chegar um outro devir. Doravante é necessário considerar a regulação internacional do crescimento e da competição econômicos, e promulgar normas de vida que comportem os direitos do tempo humano.

No caso do adoecimento pela COVID-19, pelo fato de o contágio ser tão incontrolável, não é permitido, nem mesmo à família, voltar a ver os parentes depois de estes serem internados, não podendo, muitas vezes, despedir-se dos que falecem e nem lhes prestar a homenagem final. Sem rituais de passagem, agrava-se a tendência à negação, e a morte fica no campo de uma subtração, para os que não vivem diretamente a perda. Diariamente, a mídia estampava boletins comparativos com os números

dos mortos de diferentes localidades ou países e, paulatinamente, a noção de vidas perdidas vai se tornando mais abstrata. Nesse ritmo artificial, como segue alertando Han (2017), já vínhamos cultivando muito pouca tolerância para o tédio, necessário para o processo criativo, que alimenta a vida. Em lugar de uma atenção profunda, ligada ao longo fôlego, ao lento e à contemplação, vimos desenvolvendo a atenção dispersa, caracterizada “por uma rápida mudança de foco entre diversas atividades, fontes informativas e processos”, acabando por criar sociedades onde “a preocupação por uma boa vida dá lugar à histeria pela sobrevivência” (HAN, 2017, p. 107). Toda essa aceleração seria gerada pelo que Han chama de sociedade de autoexploração, na qual “o sujeito do desempenho explora a si mesmo até consumir-se completamente (burnout)” (2017, p. 101), chegando a um estado de esgotamento emocional e físico, gerado pelo estresse de atividades excessivas. Esse e outros quadros clínicos são derivados do fenômeno de negação da realidade. Desde a infância mal vivida, por abandono ou por excesso de proteção, começa uma (de)formação que não respeita a necessidade de se lidar com o sofrimento gerado por frustrações inevitáveis. A competitividade desmedida, estimulada tanto nas famílias, quanto nas escolas, em função do alcance de um desempenho padronizado dos alunos em busca da “excelência” – termo importado do mundo empresarial –, faz com que muitas crianças recebam o diagnóstico de portadoras do que se denomina déficit de atenção. Excessivamente estimuladas artificialmente e com pouco contato com a natureza, acabam sendo medicadas para se adaptarem e seguirem um modelo estabelecido como normal. Han (2017, p. 69), denuncia:

A sociedade do cansaço, enquanto uma sociedade ativa desdobra-se numa sociedade do doping. Nesse meio tempo, também a expres-

são negativa ‘doping cerebral’ é substituída por ‘neuro-enhancement’ (melhoramento cognitivo).

Qualquer demonstração de tristeza passa a ser rejeitada como sendo anormal e tratada, via de regra, como início de depressão. Desse modo, inúmeras pessoas passam a usar medicamentos antidepressivos, controladores de apetite e calmantes hipnóticos, com a mesma naturalidade que adotam bebidas alcoólicas e drogas, como relaxantes ou estimulantes diários. Essa atitude de distanciamento dos afetos mais difíceis de ser integrados, tem, como consequência, comportamentos compulsivos, que aparecem no consumo exagerado e irrestrito e na simulação de uma alegria coletiva, que é, na maioria das vezes, apenas euforia. Os efeitos da pandemia só fizeram agravar esses comportamentos reativos. Assim, quando ainda não existe uma vacina definitivamente testada e aprovada para, usada em todo o mundo, poder prevenir a contaminação pela COVID-19, ou sequer haja conhecimento preciso sobre a forma de propagação e acerca das consequências da doença, mesmo contrariando orientações governamentais, as pessoas voltam freneticamente ao convívio social.

Reinventando

Durante esses mais de 150 dias de permanência em casa, não voluntariamente, mas retida principalmente pelo comando de meu instinto de sobrevivência, aliado à minha consciência cidadã e ao bom senso, que prezo e cultivo, fui revivendo, momento a momento, a história de vida que havia narrado na dissertação. Retomei a escrita, voltando ao passado de maneira inusitada: era como se eu estivesse, de fato, sendo levada a retroceder pelo caminho traçado, acompanhada, agora, por uma nova consciência. Enquanto escrevia, andei repiando as estradas que trilhei até chegar a esse

momento. Revisitei cada escola onde estudei, soboreando e contestando cada novo aprendizado e, assim, senti os espantos e os deslumbramentos com os ensaios de usar palavras para criar laços e estabelecer alianças. Percebi, com encanto, o princípio do rendado em que meu prazer de escrever se desenvolveu, tornando-se meu principal campo de expressão e instrumento de ação. Reexperiei cada uma das muitas profissões a que me dediquei e descobri, como linha mestra que as uniu, a dedicação ao cuidar, que me faz ter comprometimento com a educação, em qualquer campo em que eu atue. Reconstruí, quase 50 anos passados, a escola que criei um dia; e esperei a chegada de cada aluno, de cada professor, de cada amigo e parceiro daquele trabalho, que foi um marco divisor na minha trajetória e espaço pioneiro na defesa do respeito às diferenças individuais. Voltei a prantear meus mortos, alunos, professores, auxiliares e familiares de alunos que se foram, durante os anos em que a escola existiu. Mas foi ali, também, que fui reensaiando as atitudes de transformação com que sonhei, regozijando-me com os possíveis sucessos alcançados e sofrendo, outra vez, cada uma das frustrações vividas. Reescrevi meus livros, escutei atentamente, como de cada primeira vez, as confidências de meus pacientes e percebi o quanto espreitamos, juntos, o mistério do autoconhecimento, pilar da autoestima conhecendo as limitações que todos temos e que precisamos enfrentar. Rebobinei imaginariamente, através das releituras dos trechos da narrativa já escritos e da tentativa de dar continuidade ao roteiro, esse filme do qual sou a produtora, a diretora e, inevitavelmente, a protagonista. Precisei ser, também, a editora e escolher os enquadres, as cenas mais significativas e os cortes necessários, dessa feita, usando uma iluminação especial, que incluía sombras reveladoras. A cada noite, nesses meses de reclusão, voltei a pedir

a benção a meus pais, em evocação simbólica, compreendendo agora, mais que nunca, o aplacamento que as suas palavras, me abençoando, traziam para meu coração, durante minha infância. Percebi, com satisfação que, ao repetir esse hábito com meus filhos e netos, refaço a cadeia afetiva que nos leva, a todos, ao encontro das heranças ancestrais, nascedouro da intuição, sábia orientadora. Saí outra vez da casa paterna, para casar, levando como única bagagem meus sonhos românticos. Como em um protetor envoltório onírico, pari meus três filhos e acompanhei seus desenvolvimentos, com tal dedicação, que nos tornamos parceiros no enfrentamento das tempestades e na contemplação de dias luminosos e de noites iluminadas. A cada manhã, durante cinco meses, ao fitar-me mais demoradamente no espelho, fui descobrindo transformações em minha aparência. A menina tagarela de olhar vivo e perguntador acabou por encontrar, surpresa, a anciã de cabelos brancos e rosto vincado, mas não menos questionadora, felizmente.

Um legado reavaliado

Minhas vivências e aquelas que presenciei, todas transformadas em experiências de vida pelos afetos que me despertaram, foram extensamente narradas em minha dissertação, buscando trazer exemplos que facilitem a compreensão da eclosão de movimentos educacionais em prol da libertação do ser humano, como preconizou Freire (1996). Tais propostas revolucionárias partiram do reconhecimento da existência de subjugo nas relações humanas, gerador do processo de formação alienante. Pude perceber os processos de autoformação, de ecoformação e de heteroformação descritos por Josso (2002) e Pineau, (2014), acontecendo em mim e como, representados no relato biográfico pelas consequências que os espelham, se desenvolveram de forma apa-

rentemente silenciosa, como nas mudanças temporais formuladas por Jullien (2018). Esse autor entende transformação como gestação, válida a título de condição, e pensa o evento, como um afloramento. E afirma que “por que ela é global, operando aquém, no estágio da maturação, a transformação é sempre ‘silenciosa’” (JULLIEN, 2018, p. 105). É assim que percebo o que ocorreu comigo e com meu trabalho autobiográfico durante os últimos meses. A pandemia foi um evento que potencializou e trouxe à tona uma necessidade latente, que vinha sendo gestada silenciosamente, de repensar, nas fronteiras da morte, minha própria vida e o sentido que ela possa vir a ter para outros. As diversas concepções de tempo em diferentes culturas nos trazem, como ponto comum, a ideia de que aquilo que ocorre se apresenta como consequência do que foi feito anteriormente, já comprometido com o que virá adiante. Em meu percurso, fica claro o surgimento de desabrochares aparentemente espontâneos, de tempos em tempos, resultado, certamente, da acumulação e metabolização de experiências anteriores. Impossível, pois, separar os aspectos autorais e subjetivos, das influências ambientais e culturais em minha construção como sujeito descrita por Ferraroti (1988) e Josso (1991). Por outro lado, a consciência da inserção no tempo constituiu-se, igualmente, um elemento imprescindível em minha narrativa, porque, como ensina Cavaco (2018, p. 81), “o sujeito precisa dar uma consistência temporal específica ao seu percurso, aos acontecimentos, aos momentos mais significativos na sua formação”. Além disso, o tempo específico de reflexão vivido, em suspensão do cotidiano rotineiro, a partir das pesquisas e dos estudos que amplificaram minhas experiências enfatizam a afirmação de Cavaco (2018, p. 83), de que ele é “essencial para se criarem as condições propícias à elaboração da narrativa”. Durante o tempo de

reclusão causado pela pandemia, os momentos de pensamentos reflexivos se expandiram dando espaço para o que Han (2017, p. 34) chama de “dom de escutar espreitando”, que se radica “precisamente na capacidade para a atenção profunda, contemplativa, à qual o ego hiperativo não tem acesso” (Idem, 2017, p. 34). Nesse aspecto, confirma-se a concepção de as academias serem sítios que favorecem os encontros entre pesquisadores e autores, em uma temporalidade especialmente destinada a esses momentos de troca dialética, como a concebe o princípio socrático da investigação conjunta, feita em colaboração, de acordo com Abbagnano (2000). Acredito que a construção de minha narrativa illustre satisfatoriamente essas considerações, porque é preciso reconhecer que dificilmente eu faria uma análise tão focal de minha história, se não aceitasse o desafio de me matricular em um curso de mestrado e, em seguida, de me comprometer com um tema ligado à autoformação. E, impossível negar, e, ao contrário, imprescindível ressaltar, as circunstâncias vividas por conta da experiência dessa pandemia que trouxeram ambiência única para a elaboração de minhas conclusões.

Não por acaso, na pergunta norteadora de meu trabalho, eu exprimo a indagação de como encontrar, no passado, um sentido vivificador que possa impregnar um suposto futuro em educação. Da origem latina *vivificare*, traduzida como “fecundar”, “vivificar” traz, na tradição judaico-cristã, o significado de animar, manter o vigor, dar vida ou existência e até ressuscitar. Ocorreu-me que a escolha desta palavra – “vivificar” – ligada diretamente ao nome da escola que criei, demonstra e reforça meu compromisso, desde longe assumido, com a energia vital como fonte de criação e geradora de perpétuas transformações. Morrer de vida e viver de morte – o ensinamento de Heráclito – dá um sentido maior e mais profundo à

conjunção que se evidenciou, mais que nunca, nesse ano emblemático que vivemos.

Desejando me aproximar de um sítio que me assegure haver cumprido o dever a que me propus e que acabou por se tornar imprescindível, repito para mim mesma, exaustivamente, a pergunta que formulei. A busca contínua por novos conhecimentos, sem alimantar o temor de ser necessário revisar saberes anteriormente adquiridos, quer por via intelectual ou pelo caminho dos sentimentos, parece-me uma forma segura de revigoramento. De igual maneira, encontrar, nos enganos cometidos durante a rota, a possibilidade de descobrir outras passagens e seguir trilhando por elas, em cerimonioso respeito de estreia, oferece aspectos próximos à ressurreição do desejo, capaz de levar ao comprometimento com o fazer. Retomar os caminhos já percorridos, mantendo o olhar inaugurador de uma criança sempre pronta a permitir que a paisagem lhe colora os olhos, metáfora evocada por Espírito Santo (2012), pode trazer, aos que no futuro se interessarem pela educação, a possibilidade de compreender o quanto há de beleza na complexidade desse trajeto sem cartografia definida. Porque sempre existirão ilhas desconhecidas a buscar, nos ensinou Saramago (2019). Penso que meu legado se expressa nos princípios básicos que defendi em todos os campos profissionais em que atuei: o respeito às diferenças individuais defendido por Gadotti (2005) e a busca do autoconhecimento trazida por Cavaco (2018), com vias à construção da autoestima. São garantias de preservação da singularidade, em meio à pluralidade como defende Arendt (2001). Encarar o processo educativo como inerente à própria vida e não como uma preparação para ela, citado por Canário (2006b), faz com que todos nos reconheçamos educadores, de alguma forma. Portanto, cada vez foi ficando mais claro

a quem se destina essa minha herança: aos que encontrarem sentido na história que vivi.

Desse modo, é forçoso admitir que não há uma resposta única para minha questão, nem para o impasse que vivemos. As muitas soluções possíveis se multiplicarão sempre, na mesma medida e com a mesma intensidade com que a vida se renova. Nessa concepção, os percursos de tantos pensadores, que nos deixam generosamente seus depoimentos, adubam o solo do conhecimento humano. Em campo fértil, vejo as narrativas de histórias de vida como rizomas, matrizes que propiciam multiplicações infundáveis de novas brotações espontâneas. Os múltiplos aspectos que a educação sempre assumirá podem ser pensados como estacamentos, trançados cuidadosamente, de maneira a sustentar os galhos tenros, permitindo o entrecruzamento das diferentes espécies, facilitando os cuidados necessários e garantindo produção diversa e forte a muitas gerações.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000
- ARENDRT, Hanna. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- BONVALOT, Guy. L'entreprise, espace de formation expérientielle. **Education Permanente**. Paris: G. Bonvalot Editer, 100/101, p. 151-159, 12/1989.
- CANÁRIO, Rui. Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da Educação não formal. In: CANÁRIO, Rui. **A Educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação**. Lisboa: SPCE Conselho Nacional de Educação, 2006a. p. 195-247.
- CANÁRIO, Rui. Formação e adquiridos experienciais: entre a pessoa e o indivíduo. In: FIGARI, Gerard & et al. (org.). **Avaliação de competências e aprendizagens experienciais: Saberes, modelos e métodos**. Lisboa: Educa, 2006b. p. 35-46.
- CANÁRIO, Rui. Poderá o “decrescimento” ser uma

boa notícia? *In: Máscaras Prisões Liberdades e Cifrões*. Lisboa: Casa da Achada, 2012. p. 36-37.

CAVACO, Carmen. **Aprender fora da escola**: percursos de formação experiencial. Lisboa: Educa, 2002.

CAVACO, Carmen. A investigação biográfica em educação no contexto português. **Revista brasileira de pesquisa (auto)biográfica**. Salvador: UNEB, v.03, n. 9, p. 814-828, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5595>. Acesso em: 4 ago. 2020.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. **Psychologie et Éducation**, Paris: AFPEN, IX, n. 4, p. 7-17, 1985

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: USP, v. 32, n. 2, p. 345-357, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1517-97022006000200010&script=sci_arttext. Acesso em: 4 ago. 2020.

ESPÍRITO SANTO, Maria. **Vasos Sagrados**: mitos indígenas brasileiros e o encontro com o feminino. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

ESPÍRITO SANTO, Maria. **Com gosto de terra natal**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2012.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In: NÓVOA, Antonio. & FINGER, Matthias. (orgs.). O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 19-34.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Lisboa: Relógio d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educadora. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. A questão da Educação Formal/ Não Formal. *In: Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?. Seminaire*. Sion: Institut International des droits de l'enfant. p. 1-11,18-22/10/2005. Disponível em: [Educação Formal Não Formal 2005 Gadotti - DOCUMENT.ONL](http://www.educacaoformal.org.br/DOCUMENT.ONL). Acesso em: 5 ago. 2020

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópo-

lis: Vozes, 2017.

JOSSO, Christine. L'expérience formatrice: un concept en construction. *In: COURTOIS, Bernadette & PINEAU, Gaston. La formation expérientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française, 1991. p. 191-200.

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

JULLIEN, François. **As transformações silenciosas**. Londrina: Eduel, 2018.

LANDRY, Francine. La formation expérientielle: origines, définitions et tendances. **Education Permanente**, Paris: CNAM, 100/101, p. 13-22, 1989. Disponível em: http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=100&id_article=593. Acesso em: 4 ago. 2020.

MARQUES, Luiz. A pandemia incide no ano mais importante da história da humanidade: serão as próximas zoonoses gestadas no Brasil? **Ciência, Saúde e Sociedade**: Covid 19. Revista eletrônica. Campinas: Unicamp. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2020/05/05/pandemia-incide-no-ano-mais-importante-da-historia-da-humanidade-serao-proximas>. Acesso em: 20 maio 2020.

MORIN, Edgar & KERN, Anne. **Terra Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

PINEAU, Gaston. La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation. **Education Permanente**, 100-101. p. 23-30, 1989. Disponível em: http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=100&id_article=594 Acesso em: 4 ago. 2020.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In: NÓVOA, Antonio & FINGER, Matthias (orgs.). O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFERN, 2014. p. 91-109.

RAMOS do Ó, Jorge. **Fazer a mão**: por uma escrita inventiva na universidade. Lisboa: Saguão, 2019.

ROELENS, Nicole. Le métabolisme de l'expérience en réalité et en identité. *In: COURTOIS, Bernadette & PINEAU, Gaston. La formation expérientielle des*

adultes. Paris: La Documentation Française, 1991. p. 219-241.

RUGIU, Antonio. **Nostalgia do mestre artesão.** São Paulo: Autores Associados, 1998.

SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Afrontamento, 2003.

SANTOS, Boaventura. **A cruel pedagogia do vírus.** Porto: Almedina, 2020.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida.** Porto: Porto. 2019.

SILVA E MELO, Antonio. Existe um direito ao desenvolvimento? *In*: MRLO, Alberto (org.). **Passagens Revoltas.** Lisboa: In Loco, 2012. p. 424-435.

VIEIRA, Willian. Ninguém aguenta mais barulho. **Nexo jornal online.** 28/07/2020. Disponível em: <https://gamarevista.com.br/sociedade/ninguem-aguenta-mais-barulho/>. Acesso em: 4 ago. 2020.

Recebido em: 12/08/2020

Revisado em: 14/12/2020

Aprovado em: 16/12/2020

Maria Inez do Espírito Santo é mestra em Educação e Formação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa na área de especialidade de Desenvolvimento Social e Cultural. Educadora, psicanalista e escritora, dedica-se à linha de pesquisa Investigação-ação-formação experiencial. *E-mail:* inezes5@gmail.com

LA VIDA TRASTOCADA. EL SENTIDO DE LA PANDEMIA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

■ JOSÉ ANTONIO SERRANO CASTAÑEDA

<https://orcid.org/0000-0002-7272-7001>

Universidad Pedagógica Nacional

■ LORENA DEL SOCORRO CHAVIRA ÁLVAREZ

<https://orcid.org/0000-0002-3575-7076>

Universidad Pedagógica Nacional

■ JUAN MARIO RAMOS MORALES

<https://orcid.org/0000-0002-5364-1827>

Universidad Pedagógica Nacional

RESUMEN

El presente trabajo muestra un conjunto de reflexiones enlazadas al proyecto de investigación “Procesos curriculares y prácticas de acompañamiento” (PCyPA) relativas a los efectos de la pandemia en estudiantes de nivel superior. En primer lugar, exponemos algunas problemáticas relativas a dar cuenta del presente a través de algunas temáticas como demanda social, acontecimiento, memoria, testigo. Más adelante, describimos el proceso de ser tutor acompañante en el programa Entre pares, que tiende a crear comunidades de aprendizaje relativas a la literacidad en educación superior, proyecto que nos ha permitido producir material narrativo. Continuamos con la exposición de principios básicos del trabajo narrativo que, como telón de fondo, apuntala nuestro trabajo formativo e indagatorio. En la tercera parte, exponemos el sentido que estudiantes dan al vivir en la pandemia a través de tres apartados: el saber caótico del virus; el Covid en casa y mu/danzas en la vida cotidiana y en las trayectorias formativas. Cerramos con algunas reflexiones sobre la pandemia en el mundo y en específico sobre el sentido que los estudiantes otorgan a la experiencia vivida.

Palabras clave: Investigación narrativa. Coetaneidad. Educación superior. Pandemia. Covid-19.

ABSTRACT **THE TRANSFORMED LIFE. THE MEANING OF THE PANDEMIC IN HIGHER EDUCATION STUDENTS**

This work shows a set of reflections linked to the research project “Curricular processes and accompanying practices” (PCyPA), is focused to the effects of the pandemic of Covid in higher-level students. First, we expose some problems related to tell of the present history through some themes such as social demand, event, witness, memory. Later, we will describe the process of being an accompanying tutor in the Peer-to-Peer project, which can create learning communities affected by literacy in higher education, the program that has allowed us to produce narrative material. It continues with the exposition of basic principles of narrative work that, underpins our formative and investigative work. In the third part, we explain the sense that students live in the pandemic through very different sections: the chaotic saber of the virus; Covid at home and changes in daily life and in training paths. We close with some reflections on the pandemic in the world and specifically about the meaning that students give to the lived experience.

Keywords: Narrative research. Coetaneity. Higher education. Pandemic. Covid-19.

RESUMO **A VIDA TRASTOCADA. O SIGNIFICADO DA PANDEMIA EM ESTUDANTES DE ENSINO SUPERIOR**

Este artigo mostra um conjunto de reflexões vinculadas ao projeto de pesquisa “Processos curriculares e práticas de acompanhamento” (PCyPA) relacionadas aos efeitos da pandemia em estudantes de nível superior. Em primeiro lugar, apresentamos alguns problemas relacionados ao tempo presente por meio de temas como demanda social, evento, memória, testemunha. Posteriormente, descrevemos o processo de acompanhamento do programa “Entre Pares” que tende a formar comunidades de aprendizagem relacionadas à alfabetização no ensino superior, projeto que nos permitiu produzir material narrativo. Continuamos com a exposição de princípios básicos do trabalho narrativo que sustentam nosso trabalho formativo e investigativo. Na terceira parte, explicamos o significado que os alunos dão à vida na pandemia por três seções: conhecimento caótico do vírus; o Covid em casa e transformações na vida cotidiana e nas trajetórias formativas. Concluimos com algumas reflexões sobre a pandemia no mundo e, especificamente sobre o significado que os alunos dão à experiência vivida.

Palavras-chave: Pesquisa narrativa. Coetaneidade. Ensino superior. Pandemia. Covid-19.

Introducción

Este artículo se desprende del proyecto de indagación titulado “Procesos curriculares y prácticas de acompañamiento”. Se liga a una serie de reflexiones efectuada sobre el asunto de las prácticas de literacidad —sustantivamente focalizado— en el inicio de la vida universitaria.

El texto está organizado en tres secciones. De inicio, reflexionamos sobre un tema de actualidad: la pandemia en el mundo y —en específico— cómo estudiantes de nivel superior dan sentido a los meses que llevamos resguardados como medida de disminución de los contagios. De ahí que deliberamos sobre lo que es documentar la coetaneidad —algunos historiadores denominan historia del presente— que apuntalan el trabajo efectuado por el Gobierno mexicano en el marco de la emergencia sanitaria producida por la pandemia del SARS-CoV2. Más adelante, mostramos el soporte con el que hemos trabajado: la perspectiva biográfica-narrativa. En ésta, hemos apuntalado la producción y estructuración del material que nos permite dar cuenta del sentido que tiene para los estudiantes continuar con su proyecto formativo en el contexto actual de emergencia sanitaria.

La tercera parte expone la organización del material producido (por estudiantes de la licenciatura en Administración Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional) a partir de la suspensión de actividades en el sistema educativo nacional, en especial en las instituciones de educación superior. Organizamos las narrativas de treinta y ocho estudiantes en tres categorías: el saber caótico del virus; el Covid en casa y mu/danzas en la vida cotidiana y en sus trayectorias formativas. Cerramos el texto con algunas reflexiones alrededor de la pandemia, la escolarización y el contexto, así como el papel de la narrativa para documentar la historia del presente (ARÓSTEGUI, 2004).

Documentar la coetaneidad

Entre otros, la historia de la humanidad ha dedicado capítulos a los desastres y a las enfermedades que la han acompañado. Las modalidades de organización de la información están relacionadas con el espíritu de la época y con objetos materiales posibles, lo que ha permitido a Debray señalar que la humanidad ha atravesado “las diferentes eras técnicas de la memoria: literal, analógica y digital” (1997, p. 34).

La pandemia es un hecho actual. Documentar el presente nos pone en la mira de pensar qué es hacer historia de lo vigente, de los coetáneos. El presente pertenece a la inmediatez que todo ser humano tienen en su mundo-de-vida. Al respecto Husserl afirma: “El mundo no es lo que yo pienso sino lo que vivo... por estar en el mundo estamos condenados al sentido; y no podemos hacer nada, no podemos decir nada, que no tome un nombre en la historia” (HUSSERL, 1989, p.16). El mundo de vida es el mundo presente —de los coetáneos— de nuestra acción cotidiana, como mundo heredado por nuestros antecesores. A la vez, estamos irremediabilmente volcados a transformarlo y presentarlos a los sucesores en tanto mundo con sentido culturalmente producido. El presente, con un calado muy diverso, anuda la dialéctica entre antecesores, coetáneos y sucesores.

Para que se produzca historia del presente habrá que transmutar la experiencia vivida por los actores sociales en historia escrita. La historia del presente no es la recolección de hechos, descripción de los eventos o sumatoria de éstos. Vale más centrar la historia del presente a lo que estamos condenados en tanto seres humanos: a dar cuenta del sentido que los actores generan ante los eventos sociales y naturales (GRONDIN, 2014). Sentido que está organizado —como un rompecabezas— de di-

versos hilos, texturas y fuentes que encuentran en el actor social cierta disposición para anudar lo que el contexto dispone. Lo que en la vida social enlaza a los sujetos no es tanto el hecho, sino el sentido compartido/diferenciado que le otorgan a la realidad objetiva en íntima conexión con las particulares trayectorias biográficas (DELORY-MOMBERGER, 2009). La historia del presente consiste en mostrar el sentido de los actores sociales en lo que evanescentemente denominamos actualidad. La historia del presente se interroga por el sentido de la experiencia vivida, además requiere de *demandas sociales*, del *acontecimiento*, de *memoria*, de *testigos* (DELACROIX, 2018), a los que dedicaremos algunas palabras.

Demanda social. La emergencia sanitaria actual ha mundializado los asuntos que percibíamos como más cercanos a nuestra vida común: el tacto, la cercanía con el otro, la confianza en el prójimo, la cercanía con desconocidos en los lugares públicos. Elaborar saber sobre el presente para diseñar estrategias de supervivencia está a la orden del día. Lo que vivimos en la actualidad como emergencia sanitaria nos compele a dar cuenta del presente pandémico —*demanda social*—, lo que conlleva cierta dosis de implicación y mirada restringida de analizar el sentido socialmente producido como si lo viera otro, con su consecuente mirada reflexiva y con la perspectiva de que la información producida esté en condiciones de generar, a diferentes escalas, un beneficio social. Documentar la experiencia afecta tanto a las políticas públicas (en el ámbito de la salud, de la ciudadanía, de la economía, de la educación, de la diversidad —del aprendizaje, social, de género— por ejemplo) (DIETZ, MATEOS, 2020), como a la vida comunitaria próxima (construir nuevas formas de vínculo social, de ciudadanía, del cuidado del otro), sin dejar de vislumbrar las secuelas en la vida personal (cuidado de sí y de los nuestros los co-pre-

sentes, de la respuesta a las nuevas formas de educación).

Acontecimiento. Dar cuenta del presente también nos hace preguntarnos sobre el objeto-acontecimiento: el vínculo contemporáneo entre humanidad y naturaleza en la particularidad de un asunto biológico que nos pone en vilo: la desaparición de individuos, de grupos familiares con diversos niveles de proximidad por un objeto no perceptible. En la vida con otros hemos dado sentido a la muerte individual, pero no lo habíamos percibido con tanta rapidez, simultaneidad y cercanía en tan variadas geografías. Es la primera vez que la humanidad asiste por diversos medios electrónicos a la propagación al pie de la letra de una epidemia que no atiende de manera especial a países, clases sociales o individuos (si bien es cierto que sus efectos nocivos se concentran en los adultos mayores y en personas con comorbilidades). El virus es democrático, no excluye individuos ni razas ni credos ni género ni zonas geográficas ni climas.

En conjunto, el mundo vive un experimento mundial en diversos estancos: la confección de estrategias para comprender el funcionamiento biológico del virus y el diseño de una vacuna —la égida la lleva la genética—; la confección de tácticas sociales de prevención —desde el confinamiento a la contaminación masiva—, con la idea de “guerra” como metáfora para hacer frente al virus; la explicación individual/social producida por la existencia del virus —como invento o producción en laboratorio—, entre otros. El imaginario está en juego en la vida social sobre un objeto que no percibimos, pero detectamos sus efectos. Un objeto hiperperfeccionado “descendientes de células que habrían evolucionado liberándose del molesto material de la reproducción para reducirse a la expresión más simple y conseguir la mayor eficacia... Se habrían simplificado para llegar a su mínimo vital” (REEVES, DE ROSNAY, COPPENS,

SIMONNET, 1998 p. 53). El virus es un parásito en búsqueda de vida para reproducirse.

De acuerdo con Harari, las epidemias no requirieron del mundo globalizado para esparcirse; en la historia mundial tenemos noticias de epidemias más allá de las fronteras de países. Al sobrepasar las fronteras, “La cosa más importante que las personas precisan comprender sobre la naturaleza de las epidemias tal vez sea que su propagación en *cualquier* país pone en riesgo a *toda* la especie humana” (HARARI, 2020, p. 4, subrayado del autor). Así, el objeto pandemia tiene múltiples aristas para la población. Los ciudadanos se enfrentan a la comprensión de un objeto para el cual poco estaban habituados, para ellos en corto tiempo se ha ampliado el tesoro lingüístico —algunos locales y otros de uso transnacional— para dar cuenta de un evento que casi reduce a la *nuda vida* a la humanidad (AGAMBEN, 1995).

En un mundo actual lleno de efigies, por diferentes vías ha aparecido una amplia iconografía sobre el virus. En el inicio de la pandemia circularon imágenes de muy diversa procedencia: ciudades vacías por el confinamiento; cápsulas de aislamiento; la elaboración de mascarillas por artesanos o en máquinas 3D; hoteles, campos deportivos —u otros espacios— transformados en salas hospitalarias; hileras de ataúdes en improvisados camposantos; personal de salud en evidente muestra de cansancio; muertos en las calles de poblados; hospitales asaltados por habitantes que piensan que la epidemia la propaga el Estado para desaparecer a sus futuros pensionados, entre muchas otras. La que más sobresale es la producción iconográfica del anonimato producida por la incorporación en nuestro cuerpo de las mascarillas. Al momento, el mercantilismo muestra una de sus facetas; se inundó el espacio social de producción de mascarillas, de artículos para evitar la propagación del vi-

rus. A la vez, la representación se multiplicó en imágenes para divulgar por qué el nombre de coronavirus. Memes, bulos y *fake news* hicieron acto de presencia. La iconografía porta una forma de saber que tiene efecto en la comprensión de la pandemia, la generación de nuevos hábitos y sus consecuencias para la vida en común.

El ámbito lingüístico explotó. El vocabulario que circula incluye nuevos significantes: los nativos del ámbito científico (SARS-CoV2, COVID19, pandemia, epidemia, Células T); de los procedimientos médicos (intubado); algunos derivados de medidas sanitarias para la población (“Susana distancia”, estornudo de etiqueta); unos más procedentes del ámbito epidemiológico (casos totales, recuperados, portadores, portadores activos); otros de medidas políticas de planeación social (semáforos, fases, desescalada, municipios de la esperanza); no dejaron de aparecer los relativos al orden legal de cada país (decretos, bandos, autoridades sanitarias federales, estatales, municipales). La extensión de términos ha sido implacable. Las acciones comunitarias han sido diversas: poblaciones con usos y costumbres que han cerrado las vías de propagación del virus; poblaciones con usos y costumbres que poco han asumido para contener la epidemia local. Por países, el sentimiento social hacia el personal de enfermería ha sido variopinto: del reconocimiento —a veces con honores— a la agresión física y verbal —por considerarlos portadores, culparlos de infectar a otros o incluso de fallecimientos—. En el mismo fardo está el manejo grupal del virus: poblaciones que se acogen a procedimientos naturales hasta las que asumen los preceptos científicos para atenderse. En síntesis, el objeto-acontecimiento es múltiple y de difícil aprehensión para el conjunto de los sujetos que viven la pandemia; los sentidos son diversos y a diversa escala.

Memoria. En nuestras culturas, la *memoria* tiene carácter fundante. En la mitología griega *Mnemosine*, personificación de la memoria, es la madre de las nueve musas que en nuestro imaginario son danzantes y cantantes, pero que en la cosmología griega formaban parte de la explicación metafórica de algo más profundo, la naturaleza humana. Las musas “presidian el Pensamiento en todas sus formas: elocuencia, persuasión, sabiduría, Historia, Matemáticas, Astronomía” (DE LA IGLESIA, s/f, p. 367). Musas que, explicitadas en el *trívium* y el *cuadrivium*, llevaron a la estructuración de proyectos formativos. La historia ha conservado el texto de Félix Mineo Marciano Capella dedicado a su hijo con el fin de mostrar el saber universitario de su época (siglo V). La obra describe la presentación de las musas en la boda entre Mercurio y Filología; “En el principio fue el verbo, lo que coloca a Gramática en el inicio de los saberes” (DE LA IGLESIA, s/f, p. 131). Gramática se presenta ante ellos y dice: “durante mi niñez nunca tuve otra tarea distinta a la de leer y escribir correctamente, pero ahora tengo otras obligaciones añadidas: la del correcto entendimiento y la de la crítica erudita de todo cuanto se expresa por medio de la palabra” (DE LA IGLESIA, s/f, p. 133). Es la memoria literal.

Memoria es el mecanismo que nos permite organizar los recuerdos. La etimología de recuerdo está relacionada con el corazón; recordar es “volver a pasar por el corazón” (DE, 30/06/2020). El recuerdo no es evocación de una imagen ni traer el objeto a la conciencia ni volver a presentar al objeto al alma. En todo caso, es poner en acto lo que nuestro ser en su conjunto trae al presente. Implica un efecto de tamiz alejado de los cánones epistemológicos o cognitivos. Recordar es una selección que es producto de nuestra historia individual arropada en la vivencia colectiva. Al formar parte de la vida en común, el recuerdo es una cons-

trucción social, producido por los mecanismos propios del espíritu de la época. En la actualidad contamos con diversos mecanismos organizados para favorecer el recuerdo en las trayectorias escolares e impulsar varios tipos de organización de la memoria (literal, analógica, digital).

Vale también añadir que la edificación de la memoria es una construcción cultural organizada en instituciones —al normar vínculos entre grupos— que elaboran diversas estrategias —de recolección, organización y difusión— ordenadas bajo cierta logística para encausar la acción práctica de los sujetos y disponer del sentido de lo recordado. Al paso viene la gramática; leer y escribir en nuestra vida moderna se muestran como saber legítimo en un espacio concreto, la institución escolar. La escuela —guardiana inicial de la escritura y de sus normas— edifica trayectorias que impactan la vida individual y grupal. Leer y escribir nos forma como sujetos sociales; nos vinculan con presentes y ausentes —formamos parte de tradiciones—; nos permiten designar a los objetos de nuestro mundo —conforma nuestro tesoro lingüístico—; organiza y da nombre a los sentidos y sentimientos —la ética y la estética—. Nuestra armazón lingüística nos da un lugar en el mundo y nos permite dar cuenta de él. Dar cuenta de la vida presente nos remite a la historia de la humanidad, colectiva e individual, expresada en las producciones materiales (escritura) sobre los fantasmas que recorre la humanidad/grupo/individuo respecto a las pandemias.

Testigo. Testigo y testimonio están unidos en la edificación del saber histórico. El sujeto que cuenta historias se sitúa en un mundo simbólico que le preexiste. Bajo la espalda del recién nacido está —por extensión— la historia de la humanidad y —de forma particular— la cultura concreta: es una voz posible que expresa, por diversos medios, cierta forma de

ser, del ser social. Los actores sociales han construido saber sobre las epidemias y se han imaginado formas de lidiar con el padecimiento, el dolor, la muerte.

La historia de la humanidad es posible con la articulación de dos caras de la misma moneda: la materia organizada (la naturaleza transmutada por los humanos, el soporte material) y la organización materializada (la impronta del sentido socialmente elaborado por las culturas particulares a lo largo de la historia de la humanidad en materiales tangibles —previamente transformados de la naturaleza— para cumplir una finalidad cultural). Del lado de la materia organizada se encuentran las formas en que se organiza la comunicación: los “*modos semióticos* (el tipo de signo utilizado: texto, imagen o sonido), del *dispositivo* de difusión... del *soporte* físico (piedra, madera, papiro, papel, ondas), así como los *medios de transporte* de los hombres y de los mensajes” (DEBRAY, 1997, p. 28) las cursivas son del autor). Materia organizada se refiere a la producción material que ha permitido que el saber de los hombres sobre sus objetos (reales, imaginarios) permanezca para, luego, ser interpretados por otros. Un ejemplo lo tenemos en las pinturas rupestres: se modifica la naturaleza se emplea un modo semiótico bajo un soporte físico, con algún sentido para los coetáneos; un sentido abierto a los sucesores. La materia organizada es la transformación de la materia natural que hace circular el saber de la aventura humana a lo largo del tiempo.

Por otro lado, la organización materializada se refiere a la institución cultural que cobija lo materia dispuesta para dar sentido a lo que se objetiva en los instrumentos producidos. Están los sistemas culturales que se organizan de múltiples formas bajo “*configuraciones comunitarias*, a saber, las diversas formas de cohesión que unen a los operadores humanos de una transmisión (o más exactamente, im-

puestas a ellos por la naturaleza material de los signos y dispositivos utilizables)” (DEBRAY, 1997, p. 29), las cursivas son del autor). Se refiere al saber instituido por los grupos sociales que permite encontrar sentido de lo que se intenta transmitir a un determinado grupo. La escritura en un papiro (materia organizada), por ejemplo, al incluir personajes muestra acciones, disposiciones sociales, normas, valores y principios estéticos con algún sentido para los que comparten el sentido expuesto en la materia organizada. Todo material producido se hizo bajo la idea de-para-nosotros que habitamos el presente —con variabilidad de sentidos—, pero siempre con sentido abierto para los sucedáneos.

La articulación materia organizada-organización materializada se anuda en los sentidos producidos por los testigos-testimonios de la humanidad en relación con las enfermedades, las epidemias. Huremovic (2019a) advierte que el enfrentamiento con las enfermedades infecciosas ha moldeado la historia de nuestras sociedades y culturas. Los brotes pandémicos han diezmando a poblaciones enteras incluso con más efectos que las guerras entre los pueblos. El contacto de las enfermedades ha creado nichos en el ámbito de las ciencias, como sería el caso de la psiquiatría y del nacimiento del psicoanálisis. En nuestra tradición judeocristiana las pandemias se encuentran en el origen de religiones o grupos sociales y el final —por venir— de la humanidad. Del griego y del latín nos llegan las palabras, plaga, peste, epidemia y pandemia, pero los modos de explicación han cambiado (y se ha universalizado el latín para denominar los objetos causantes).

Tucídides —en su recuento de la guerra del Peloponeso— es el primero en dar cuenta de las plagas sin intervención divina. A lo largo de la historia, el recuento de las plagas es largo: Antonina, Justiniana, la muerte negra (originada en China y por el camino de la seda llega a

Europa), por mencionar las más antiguas. Su documentación nos ha permitido advertir que la globalización de las epidemias no es un hecho reciente, forma parte del intercambio social.

Los instrumentos de trabajo para atender las enfermedades infecciosas se han sofisticado en el campo médico; no obstante, la estrategia para evitar la propagación se ha refinado con base en el principio de la distancia social: solución expuesta en el Viejo Testamento (Levítico) y con medidas sociales concretas como la cuarentena. El término cuarentena

tiene una larga historia, ha sido introducida como medida de salud pública durante la peste negra en 1377 en la ciudad-estado de Dubrovnik (antes Ragusa) al hacer que los que llegaban estuvieran un periodo de 30 días (treintena) en la isla cercana de Lokrum. Este método fue adoptado por otras ciudades-estado marítimas de la época (p.e. Venecia, Génova) y el periodo fue extendido a 40 días (cuarentena). (HUREMOVIC, 2019b, p. 86)

El enlace que hemos forjado de testigo-testimonio es para evitar la disputa sobre la noción del sujeto de la historia (FUENTES, 2007). En todo caso nos interesa resaltar el hecho de que la documentación a la que en el momento actual le damos de histórica no tenía, en el momento de su elaboración, la finalidad expresa de inscribirse en esta serie. Vale destacar que la historia se hace con la producción material confeccionada por la humanidad (relatos, cuentos, mitos, literatura, manuales del hacer práctico, textos relativos a las organizaciones jerárquicas de instituciones —un largo etcétera entraría aquí—). En su conjunto, a través de los materiales producidos estamos en condiciones de dar cuenta de los modos de ser de la actividad práctica —y de los sentidos edificados por el contacto con enfermedades y sus mitologías— que ha permitido a los seres humanos construir los esquemas de acción

que los orientan en la vida común. Al respecto, Bourdieu señala que “las prenaciones del sentido común... contribuyen a *construir* la realidad que evocan” (BOURDIEU 1997, p. 129). En este sentido, nos interesa trabajar con las expresiones de “sentido común” pues en su confección develan el saber adquirido por los coetáneos —en la dialéctica del pasado, presente y futuro— para comprender y dar sentido a la vida del presente —la propia, la de los otros cercanos y distantes—.

Con apoyo de los materiales producidos por los actores sociales de la época, Duby (1989) reconstruyó la visión del mundo del año mil en Europa. Se apoyó en diversos tipos de materiales, tanto los producidos por los pocos letrados en latín que existían, como por las evidencias antropológicas que se encuentran. En el rescate de las fuentes también entran aquellas expresamente dedicadas a documentar lo que acontece en la época para dar a conocer a Dios lo que el hombre ha confeccionado en este mundo. El abate de Cluny supone un Dios lector de los acontecimientos humanos. “Buenas o malas, todas las acciones que se producen en el mundo por la voluntad o el permiso de Dios deben servir a la gloria y la edificación de la Iglesia. Pero si no se las conoce, ¿cómo pueden contribuir a alabar a Dios y a edificar la Iglesia? Escribir la historia es, por tanto, necesaria” (DUBY, 1989, p. 16). El paso del tiempo ha dado nuevas estrategias de descripción de las enfermedades a la vez que se han focalizado los sectores donde aparecen. El primer libro de esta índole es el de Ramazzini (1743/2011) que vincula tipos de enfermedades y actividades sociales. Su libro (*De Morbis Artificum Diatriba*. Tratado sobre las enfermedades de los trabajadores) lo lleva a ser considerado el padre de la medicina del trabajo. Expone nuevos objetos de comprensión en una época de naciente transformación hacia el mundo burgués (la atención hacia en-

fermedades de gremios). El texto aventura una nueva mentalidad sobre las enfermedades, su etiología y los modos de explicación originados por una nueva visión del cuerpo humano cuya base está en la naciente idea de ciencia, sus deliberaciones proyectan un modo diverso de la comprensión de las enfermedades. Para el caso, nos centraremos en la materia organizada-organización materializada producida a partir de los relatos de los estudiantes, una forma de ser testigos en el tiempo presente de los efectos de la pandemia, que como sus predecesoras tendrá efectos en diversos planos: individuales, grupales, sociales, culturales, económicos y políticos.

Promover la literacidad académica en educación superior

Con apoyo de Secretaría Académica, desde 2017 en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se dio cauce a un proyecto institucional — bajo el título *Entre pares*— que diseñó estrategias de acompañamiento entre alumnos de cursan el final de la carrera (Educación indígena, Pedagogía, Psicología Educativa, Intervención Educativa, Sociología de la educación, Administración educativa) y con alumnos de recién ingreso a la institución. El diseño de la estrategia se funda, por un lado, en el apuntalamiento de la idea de acompañamiento sostenida en los planteamientos de comunidades de aprendizaje (WENGER, 2001) y, por otro, en las nociones expresadas en los nuevos estudios de literacidad que, con base en las supuestos de Vigotsky, han promovido dos perspectivas. En primer lugar, los estudios que «toman como unidad de análisis al individuo (o sujeto social) y sus prácticas; en segundo, los que toman como unidad de análisis a la comunidad local y sus recursos» (HERNÁNDEZ-ZAMORA, 2014, p. 255). En algunos periodos institucionales la UPN convoca a alumnos —con más del 70%

de créditos en sus respectivas licenciaturas— que estén interesados en realizar su servicio social en el proyecto *Entre pares*; el proyecto contempla dos fases (de capacitación y tutoría par). Cabe adicionar que hay periodos de encuentro presencial y virtual en las dos fases para valorar el trabajo efectuado, en el camino buscamos soluciones o alternativas a las eventualidades presentadas por los integrantes del proyecto.

Incluidas las dos fases, el proceso de documentación al interior del proceso formativo del programa *Entre pares* y la del proyecto de indagación *Procesos curriculares y prácticas de acompañamiento* se apuntala en la perspectiva cualitativa, principalmente bebemos de las aguas de las tradiciones biográfico-narrativas (SUÁREZ, 2007; DELORY-MOMBERGER, 2009; CONTRERAS y PÉREZ DE LARA, 2010; SOUZA, SERRANO, RAMOS, 2014; SERRANO, RAMOS, BALLESTEROS, TRUJILLO, 2015; BOLÍVAR Y DOMINGO, 2019; PASSEGGI, 2020).

Nuestra perspectiva de trabajo se desprende de los supuestos de investigación narrativa planteados por Connelly y Clandinin (1995) quienes retoman la versión de Dewey sobre experiencia. En primer lugar, entendemos la experiencia como el movimiento que permite la aprehensión cualitativa del mundo (DEWEY, 2008; EISNER, 1998; VAN MANEN, 2003); da lugar al establecimiento de significados de la interacción con el mundo natural y cultural. En segundo lugar, la experiencia la desligamos de supuestos empíricos que la atan a lo perceptual, ello nos permite acercarnos al sujeto en su multidimensionalidad; la experiencia es como un nudo que incluye los afectos, lo corporal, lo cognitivo en la confección del sentido intersubjetivo, comunitario. Por otro lado, la experiencia ha sido un baluarte que nos ha potenciado la comprensión de las prácticas educativas (LANGFORD, 1994) como actividades abiertas a la incertidumbre, la irrepitibilidad

y la singularidad. Además, asumimos al sujeto en tanto agente activo (REYNOLDS, 2003) que —en el vínculo con el otro (real o imaginario)— da forma al sentido de estar en el mundo.

En quinto lugar, entendemos la noción de experiencia como la trayectoria de una mariposa; como un constante esfuerzo de organización ante las incertidumbres de la vida, como reorganización o negociación de las creencias (memoria, saber, recuerdo); la experiencia está siempre por edificarse. En torno al dispositivo de escritura utilizado, asumimos la idea de trayectorias-biografización: “en la narración biográfica el individuo toma forma, elabora y experimenta su vida... Con ello, el sujeto se interpreta y construye, así se sitúa, une y da significado a los acontecimientos de su vida” (DELORY-MOMBERGER, 2009, pp.57-69). En sexto lugar, asumir esta versión de la experiencia nos posiciona a trabajar en las situaciones prácticas y deliberativas con tacto (VAN MANEN, 2003), con la puesta en juego de cierta ética del respeto al otro; no basta con mostrar la voz de los actores, hay cierta ética en su exposición. Finalmente, la noción de experiencia asumida nos permite mostrar al yo de los participantes en el proceso en sus diferentes posiciones que adquiere el yo en el proceso en la parte formativa de la experiencia del programa *Entre Pares*. Como vasos comunicantes, los modos en los que el yo se posiciona en el mundo se resaltan en el proceso de documentación de la experiencia; resaltamos el proceso de implicación de los sujetos en las prácticas sociales con ganancias en los modos de ser para participar en la vida social en su conjunto.

El acompañamiento a los estudiantes de primer semestre precisa de la escritura constante del conjunto de participantes. En consecuencia, el diario de reflexión adquiere un lugar central para propiciar deliberaciones diversas: sobre las temáticas del curso, sobre

el proceso de acompañamiento, sobre sus trayectorias biográficas y su vínculo con la escritura académica.

Transitar en tiempos de pandemia, la narrativa de los estudiantes

La emergencia sanitaria, supuso cambios abruptos de diversa magnitud, fue eje central en las emociones, fantasías, anécdotas, pensamientos, sueños, y fantasmas de los estudiantes de primer año. En el marco de la emergencia sanitaria, además, las actividades escolares mudaron del entorno escolar a los espacios virtuales, implicó el desarrollo de actividades académicas en línea, entre ellas, la escritura de textos reflexivos en torno a su hacer en tiempos de Covid-19. Los estudiantes del grupo al que hacemos referencia construyeron, desde que inició la cuarentena hasta finales del semestre (del 23 de marzo al 26 de junio de 2020), un texto individual donde abordaron aspectos como la información acerca de la pandemia, la forma de vida de su familia y familiares cercanos, la convivencia en casa y un día para ellos dentro de la cuarentena, las experiencias dentro de su comunidad y todo aquello que escucharon de sus vecinos o amigos; las tareas y actividades escolares; los pensamientos, emociones y reflexiones a partir de la diversa información científica, política, internacional durante ese lapso de tiempo. El texto lo organizaron con estructuras variadas: algunos a manera de carta, otros, como un diario o una conversación con otro. El trabajo lo enviaban vía correo electrónico cada quince días con un tutor-acompañante asignado del programa *Entre Pares*, quien les dio retroalimentación sobre el texto en su contenido y estructura. En consecuencia, se formaron fuertes vínculos entre estudiantes de primer año de edu-

cación superior y estudiantes del último año, pues ambos, ante el complicado momento social, compartieron momentos de reflexión, de escucha y de empatía mutua. Siempre buscaron los medios para intercambiar ideas: videoconferencias, mensajes por Facebook o plataformas como Google Classroom o Whatsapp, correo electrónico y con el seguimiento de actividades en línea que contribuyeran al cumplimiento de los objetivos del curso. Asimismo, dadas las circunstancias de nuestros estudiantes, dentro de las actividades, procuramos documentar cómo se enfrentaban a esta situación y, en particular, que reflexionaran sobre la forma en que la pandemia había trastocado sus entornos.

En el periodo escolar (enero-junio), trabajamos con cuarenta y seis estudiantes. En abril, después del inicio de la cuarentena en México, iniciamos ejercicios de recuperación de vivencias en torno a la emergencia sanitaria con temas vinculados al Covid en su vida: la familia, la escuela, la comunidad, fantasías y fantasmas, actividades, entre otros. El ejercicio tuvo acompañamiento tanto de los docentes como de los tutores pares. Cinco estudiantes no realizaron la actividad, una estudiante hizo un relato corto y treinta y ocho estudiantes fueron constantes en la escritura.

Recuperamos trazos de la historia de los coetáneos a partir de las experiencias vividas por los estudiantes en esta situación de emergencia. En el siguiente apartado mostramos sus travesías y reflexiones ante el Covid. Damos cuenta de los variados sentidos que dan de la experiencia de vivir en una época de pandemia en tres categorías: el saber caótico del virus; el Covid en casa y mu/danzas en la vida cotidiana y en las trayectorias formativas. Recuperamos extractos de sus narrativas, utilizamos sus iniciales para identificarlos. En los extractos recuperados respetamos la forma y estilo de escritura de cada uno de ellos.

El saber caótico del virus

La información del coronavirus llegó al mundo a cuenta gotas. Durante los primeros meses vimos cómo la OMS transformaba su vocabulario. El 31 de diciembre de 2019, China reporta “conglomerado de casos de neumonía” (OMS, 2020) en la ciudad de Wuhan; la nueva infección pasó a ser calificada de epidemia hasta llegar a la declaración de pandemia el 11 de marzo de 2020 cuando se considera que la extensión del problema de salud ha pasado a varios países, incluso continentes. En enero del 2020, el trabajo de organizaciones científicas se acelera; se plantean procedimientos para el encuentro con pacientes con el virus. Hacia el 12 de enero China ya establece una secuencia del virus para que la comunidad científica elabore protocolos.

Mientras tanto, en México, las noticias se difunden en noticieros televisivos, radiofónicos o en periódicos. El Gobierno de México, a través de la Secretaría de Salud, emite un comunicado a partir del recién formado Consejo de Salubridad General. El vocabulario se amplía, “emergencia sanitaria”, significante que inicia su circulación en el panorama nacional.

La toma de decisiones no es uniforme en las dependencias del Gobierno de México: el 23 de marzo, la Secretaría de Educación Pública suspende las actividades en el sistema educativo nacional. Por su lado, el Consejo de Salubridad General emite un comunicado de suspensión nacional de actividades del 30 de marzo al 30 de abril. El Gobierno de México inicia con las sesiones vespertinas de informe a la nación sobre el desarrollo de la pandemia en el país. Aparece como *rock star* (así calificados por algunos) el doctor López-Gatell como vocero. Da a luz el tesoro lingüístico que acompaña a la información. Uno de ellos es “evidencia científica”, especialmente rela-

cionado con el uso del cubrebocas. Políticos y miembros del Consejo de Salubridad General —para algunos sectores de la población— no actuaron como modelaje desde el inicio de las sesiones informativas. El país se cubre de colores, de datos numéricos y se suma la información de diversos países: estrategias de retención en unos, liberación de actividades en otros, unos más sin informar suficientemente a su población. Los tres órdenes de gobierno (federal, estatal y municipalidad) toman decisiones diferenciadas o contradictorias respecto a la contención del virus. A nivel internacional, el primero de mayo, Trump —presidente de Estados Unidos— afirma tener evidencias de que el coronavirus es producto de unos laboratorios en China. En Brasil, Bolsonaro reitera afirmaciones y estrategias del presidente norteamericano. Por diversas latitudes, afloran soluciones de diverso tipo para tratar el virus: naturistas, de usos y costumbres, medicina basada en evidencias científicas. La competencia por la elaboración de la vacuna o de algún procedimiento para contener el virus o tratarlo es tema de todos los días. Hay anuncio de elaboración de vacunas. Este caos se expresa en los documentos elaborados por los estudiantes.

El tema Covid surge en diversos momentos de la convivencia social. Los comentarios expresan el sentido que los individuos le dan a la información. Conjunto de creencias reunidas, procedentes de diversas fuentes que se condensan en expresiones temáticas. En una reunión de vecinos, LJ refiere comentarios sobre el asunto.

Mis vecinos se reunieron para checar la problemática sobre delincuencia de la colonia, pero de pronto salió el tema sobre el virus y se escuchaban sus comentarios --Es una mentira del gobierno para espantarnos--, --no conozco a ningún enfermo ¿y tú?--, --Ojala me de esa madre del virus para toserle a todo el pinche mundo— (LJ, 2020, p. 1)

Se observa que sus vecinos —Alcaldía de Tláhuac, al oriente de la Ciudad de México— están más preocupados por otra problemática cercana a ellos, la delincuencia, que la del virus. En consecuencia, adoptan una actitud de incredulidad, desaire, arrogancia y falta de interés o empatía hacia lo que sucede en el mundo; hay ganancia en la estructuración del saber construido por las experiencias perceptivas, la inmediatez: no conocen a alguien enfermo.

LJ no se posiciona de manera distinta a la de su comunidad o a la de su familia. Tiene en mente que alguien lo creó o cometió un error de propagación para el mundo. No le teme. Su miedo más profundo radica en la posible necesidad de dejar sus estudios para trabajar y disipar la motivación por asistir a la universidad.

No estoy seguro de qué es ese virus, ni de su procedencia, pero he escuchado tantos comentarios que culpan a los hombres más ricos del mundo para endeudarlo, incluso otras personas aseguran que el virus terminaría con la humanidad, no tengo miedo, al contrario, tengo mucha curiosidad de saber cómo se creó o quien cometió el error de dejar que se propagara, me preocupa más el no ir a la universidad [...] Perdí las ansias de entrar a la escuela, y poco a poco pierdo la motivación que tanto trabajo me costó recuperar. (LJ, 2020, p. 2)

Otra de las estudiantes manifiesta al respecto versiones de cercanos: «He escuchado la idea de que el COVID-19 es mentira y conocidos míos aseguran que se trata del gobierno nos quiere controlar y la vacuna es un “gancho” para ponernos un chip y controlarnos con la señal 5G» (CY, 2020, p. 7).

Por otra parte, hay estudiantes a quienes el tema del virus los ha situado de manera distinta a la mirada de su familia,

Mi madre no cree que el virus sea cierto. Es consciente de la existencia empero no en tal magnitud como lo hacen ver. Ella pensaba en un virus mental provocado por los gobiernos,

con el propósito de plantar miedo a la sociedad que de por sí ya es débil psicológicamente [...]. En mi punto de vista, el virus sí existe. La forma de vida de muchas personas ha sido interrumpida, nunca más volverá a ser la misma. Lo peor del caso, los medios de comunicación siempre alteran la realidad de los sucesos, su propósito siempre es captar la atención de los receptores para obtener mayores puntajes de influencia (*rating*). (RE, 2020, p. 5)

RE hace una crítica a lo que observa o escucha en los medios de comunicación. Más adelante, en su trabajo escribe «hay personas que se toman la situación a chiste» (p. 5). Ella lo considera realmente una alerta de salud. Se convirtió en una agente de concientización dentro de su propia familia cuando sus padres quebrantaron su salud: «cuando enfermó mi mamá, regañe a mis padres para que hicieran conciencia del asunto» (RE, 2020, p. 8). Días después, enfermó su papá, quien «llegó con calentura, tos seca y síntomas de gripa. Él fue el primero en preguntarse si estaba contagiado» (p. 9). En consecuencia, la postura inicial de sus padres frente al virus se transformó, tras experimentar los síntomas de contagio.

Hay quienes les molesta, les frustra y emprenden acciones al ver en su comunidad y familia actitudes de desacato de las normas básicas que en México se han estipulado como usar cubrebocas, lavarse las manos frecuentemente, usar gel antibacterial, mantener una distancia de al menos un metro, evitar tocarse los ojos, la nariz y la boca y no realizar reuniones: «al vecino se le ocurrió la grandiosa idea de hacer una fiesta. Los vecinos, por supuesto se enojaron, porque ya no se podía hacer ese tipo de eventos y como era de esperarse, llamaron a la policía para cancelar todo» (GM, 2020, p. 3); «me gustaría que la gente entendiera que no es un juego, es real y es muy peligroso, que hicieran caso y tomen precauciones para que ya no haya tantos contagios y podamos retomar nuestras actividades» (SD, 2020, p. 8).

Frente a otra de las normas que el gobierno mexicano ha señalado con el apoyo de un semáforo: rojo, no salir solo si es estrictamente necesario; o amarillo, quedarse en casa, los estudiantes tienen reflexiones como la siguiente:

En México se dice que nos quedemos en casa, si no tenemos necesidad de salir no lo hagamos, pero en nuestro país existe mucha gente que vive al día, no todos tiene la oportunidad de quedarse en casa y trabajar desde ahí, algunos tienen la oportunidad de quedarse en casa sin goce de sueldo o con muy pocos ingresos que no les ayuda para poder mantener las necesidades de una casa, mucha gente sale día con día para poder comer, a pesar del gran riesgo que corren al salir de casa y poder ser contagiados. (RO, 2020, p. 3)

Así como la anterior, se distinguen distintas posturas, críticas o demandas frente a las acciones del gobierno: «no vi medidas de prevención sanitaria por parte de mi gobierno comparándolo con otros países» (LJ, 2020, p. 1); «a mi parecer, la negligencia del gobierno mexicano fue lo que provoco que el virus ingresara con tanta facilidad... por permitir la entrada de vuelos de diferentes países» (SA, 2020, p. 2). Otro alumno añade: «se llegó a rumorar que pondrían sanciones económicas en caso de incumplir con lo estimulado por el gobierno. Algunas patrullas hacían vigilancia o pasaban con altavoces repitiendo “Quédate en casa”, “Salva a los tuyos”. Nunca vi un cambio»; (RE, 2020, p. 11) o bien:

La respuesta por parte del gobierno no ha sido la que hubiera esperado en casos de una situación como esta. El presidente es visto —por representantes extranjeros—, como una burla y alguien a quien no le importa el pueblo: aconseja salir con familiares y él nos «avisará cuando parar de hacerlo», se respalda de imágenes religiosas y no de información científica y, también, dice que «lo difícil ya pasó». En días recientes la Organización Mundial de la Salud (OMS), pidió al gobierno mexicano tener coherencia, en vista de que el presidente

dice una cosa y el Subsecretario de Salud, el Dr. López-Gatell, dice que estamos en el punto más crítico de la pandemia. (ZK, 2020, p. 8)

Gran parte de los estudiantes considera que, se pudieron tomar decisiones diferentes desde el inicio, principiando por el líder de la nación, el presidente Andrés Manuel López Obrador; por ejemplo, CY lo manifiesta así:

En el momento que llegó el COVID-19 a nuestro país. No lo tomo en serio el gobierno, o al menos eso pareció, mejor las universidades decidieron suspender las actividades que la SEP, cosa que no se me hizo correcta. La población infantil también está en riesgo. Fue por la presión de la ciudadanía que se suspendieran las clases antes y se empezara la cuarentena [...]. Además, que el presidente de la República seguía con sus visitas a los estados y en un principio dijo que no dejaran de abrazarse y besarse. Fue el primero en no tomar en serio las indicaciones y hacer comentarios como que está protegido por sus imágenes religiosas.

Como se nota, los estudiantes narran las ideas disímiles que existen sobre el Coronavirus. Hay familias completas que no acatan las normas por no creer, por pensar que es un invento del gobierno o de alguien que «se le escapó de las manos»; hay jóvenes que se han dado la oportunidad de indagar, de dudar, de cuestionar lo que escuchan y toman un posicionamiento frente a la situación de la pandemia; otros tantos, sienten impotencia, frustración y molestia al ser testigos de lo que los otros hacen sin cuidarse y cuidar a la sociedad en general. Aquellos que narraron sobre las acciones del gobierno, coinciden en que las autoridades correspondientes no han actuado con coherencia, responsabilidad o seriedad en el tiempo oportuno frente a la situación que a todos aqueja. Lamentablemente, varios estudiantes han convivido con el Covid de manera cercana. ¿Cómo ha sido su experiencia? En el siguiente apartado, lo desarrollaremos.

El Covid en casa

El Covid ha pasado a formar parte de nuestro entorno cercano. Nos mantiene confinados, con precauciones de contacto con otros. A pesar de las medidas de seguridad que tomemos nos llegan noticias de personas famosas, compañeros, conocidos, amistades, incluso seres queridos han sido tocados por él. La cantidad de infectados aumenta día con día. Junto con el conteo de los infectados, los recuperados, las camas disponibles, aparece el número de fallecimientos. La muerte se volvió parte de nuestro día a día. Como la décima plaga que azotó al pueblo de Israel, cerca de casa nos hemos topado con la muerte de seres queridos. Con frecuencia, recibimos la noticia del fallecimiento de una persona conocida. Los relatos de los estudiantes dan cuenta de ello.

En sus narrativas, dieciocho de los treinta y ocho escritos de estudiantes de primer año de licenciatura hacen alusión a muerte por Covid de familiares, amigos o personas cercanas. El nuevo virus ha tocado la vida del cuarenta y siete por ciento de los alumnos. En este contexto, los sujetos nos enfrentamos a un vaivén de emociones, ligadas con los protocolos de seguridad que hay que seguir, la dificultad para reconocer a nuestros familiares o, incluso, llevar a cabo rituales de despedida (velorios, reuniones familiares, sepelios).

Conmoción, sorpresa, contrariedad, tristeza, enojo, impotencia, desolación son algunas de las emociones que conlleva la despedida de un ser querido en tiempos de Covid; aunado a la preocupación por familiares aún enfermos de los que no podemos estar cerca. La muerte se vive de forma transmutada, en palabras de los estudiantes:

Así como desperté, recibí la mala noticia de que la señora Ceno [tía de su suegra] se puso grave. La llevaban camino al hospital, sin embargo, ya no resistió. Se quedó dormida, no despertó. Todos estamos muy conmovidos. Es horrible no

poder acompañar a la familia en un momento tan difícil. Es increíble saber que se te fue un ser querido a causa de esta enfermedad. Me hizo tomar conciencia de tener todas las medidas necesarias. Temo que le pase algo a mi hijo. (AC, 2020, p. 14)

Otra de las estudiantes menciona: «desafortunadamente falleció una tía. Fue algo que no esperábamos y más triste fue porque no pudimos ir a despedirnos por la situación de [Quédate en casa]» (CZ, 2020, p. 5). Además, del dolor que ocasiona no acompañar a los seres queridos durante el inicio del duelo, hay quienes han perdido a más de un familiar en la misma semana y dan cuenta de los cuidados desatendidos por negligencia:

La salud de mi tío empeoró durante su estancia en el hospital. Finalmente, el lunes 23 de marzo falleció sin poder despedirse de algún familiar (pensar en cómo fueron los últimos momentos de vida de mi tío resulta doloroso para la familia).

Cabe destacar que en el hospital hubo otro caso de Covid-19, al cual trasladaron a La Raza. Sin embargo, médicos y enfermeras tampoco llevaron a cabo el protocolo de cuidados, pues ningún directivo les informó del caso. Mi prima María Teresa falleció 4 días después del deceso de su padre. Los médicos a cargo indicaron que la causa de su muerte fue por un cuadro de neumonía aguda, causada por el COVID-19. (HH, 2020, p. 4)

Los aditamentos que actualmente se utilizan tanto antes como después de la muerte son algo que también ha transformado la vivencia de la muerte, «me resultó impactante ver esta escena en la calle, ver el traje que utilizan los camilleros y la camilla totalmente cubierta de una especie de plástico transparente para sacar a mi vecino fallecido por Covid» (SM, 2020, p. 7).

Una de las cuestiones que también impacta de este virus entre los jóvenes estudiantes es que le puede afectar tanto a una persona mayor como a un coetáneo:

El caso más impactante para mí fue que a un señor, su jefe, se le murieron sus tres hijos mayores a causa de este virus y su hija estaba internada, fue algo que nos impresionó, dice ella que los muchachos no eran grandes y se veían saludables. (CY, 2020, p. 7)

Un alumno describe vivir con «horror» la muerte cercana de un vecino solitario, a quien encontraron después de dos días de muerto. Personal del gobierno llegó para desinfectar todo el edificio y pedirles a los inquilinos que no salieran por quince días: «el terror se respiraba, nadie quería pasar por esa sección, de hecho, la misma familia del fallecido tuvieron que hacer carteles de denuncia pues los vecinos los discriminaban por el fallecimiento de su familiar, llamándolos “ignorantes”» (MJ, 2020, p. 4).

En cualquier momento las noticias sobre un familiar, amigo o conocido fallecido han llegado a sus oídos. Viven con aprensión. Si bien, el virus se complica en una persona sana, lo hace con mayor posibilidad en personas con otro tipo de enfermedades. La ilusión de que se encuentren en «un mejor lugar» sin más sufrimiento, se hace presente:

Fue una madrugada cuando sonó el teléfono de mi papá, era una llamada de mi prima Elizabeth; nos dijo que había fallecido mi tía Andrea y su esposo, ellos llevaban días en el hospital en una situación delicada, Andrea tenía diabetes e hipertensión y su esposo era diabético. Ahora ellos están en un mejor lugar, pero nos dejaron un vacío en el corazón a todos. (CK, 2020, p. 3)

La cantidad de personas conocidas para los estudiantes que han fallecido ha sido amplia, «a mediados de Abril y principios de Mayo empezaron a fallecer personas que vivían cerca de mi callejón, mi familia empezó a tener miedo porque fueron más de 80 personas de la misma calle» (CZ, 2020, p. 3). Otro de los estudiantes relata: «respecto a los contagios en mi colonia, hemos tenido 3 fallecidos, 2 de la

misma casa y otro que solía vender materias primas» (EE, 2020, p.2). Así mismo, «en estos últimos días han fallecido 2 vecinos de mi calle a causa del covid, la gente de mi calle tiene miedo de salir, cada vez se ven más casos de contagiados en nuestro alrededor» (RO, 2020, p. 4).

Hay un fantasma persistente que surge frente a la enfermedad, si una persona ingresa al hospital enfermo, no sale de ahí más que muerto: «la amiga de mi mamá por el momento necesita un respirador, no quiso ir a un hospital. Dice que de ahí sale muerta, por lo que prefirió resguardarse en casa y ahí tomar sus medicamentos» (GD, 2020, p. 6); «hoy 23 de junio un vecino, papá de una compañera de la primaria falleció por Covid-19, el señor no quiso ir al hospital dijo que solo le consiguieran tanques de oxígeno, pero la familia no pudo conseguirlos, eso ocasiono la muerte del señor» (SD, 2020, p. 8). Finalmente, otro de los alumnos refiere,

Fue algo difícil y raro para toda su familia [del amigo de su papá], un día antes se encontraba muy bien y listo para salir del hospital y de la nada fueron informados de su fallecimiento. Su esposa sólo iría a reconocer el cuerpo y posteriormente se le entregaron las cenizas. (RO, 2020, p. 2)

A pesar de las circunstancias narradas, la esperanza también es un elemento importante expresado en las narraciones de los jóvenes estudiantes. Si alguien se contagia, también se puede recuperar:

Nos dijeron que mi tía Paula —hermana de mi mamá—, salió positiva en la prueba del Covid-19; eso no fue todo, su esposo nos lo conto hasta que mi tía estaba llegando a fase terminal —ya no nos daban esperanzas de vida para ella—, esta noticia devastó principalmente a mi abuela. Se tuvo que comprar oxígeno, se aisló totalmente de su familia, se rento una maquina especial para que ayudara a sus pulmones a mejorar un poco, fueron días difíciles, pero con

el paso del tiempo ella fue mejorando y hasta la fecha ella se encuentra bien. (CK, 2020, p. 3)

En la misma línea, personas que necesitan salir a trabajar, que han enfermado, pero se han recuperado, encontramos:

Uno de mis tíos, hermano de mi papá, vive en Tlapacoya, Estado de México, trabaja en el transporte público, depende de lo que gane para poder llevar algo de comer a su casa, porque el transporte no es muy usado en estos días. A pesar de que tomo medidas de precaución salió positivo en la prueba. Estuvo un mes encerrado, no salía, le mandaron medicamentos y se recuperó, ya se encuentra mejor, aún con medicamentos para que no decaiga. (SD, 2020, p. 8)

En resumen, la muerte ha estado presente en la vida de los jóvenes estudiantes a través de sus amigos, familiares, vecinos u otras personas cercanas en un corto lapso, con un número significativo de personas a la vez y de diversas edades. Lo que más lamentan es no estar presentes para acompañar en la despedida a sus conocidos. Les sorprenden las modificaciones que han tenido las despedidas: con aditamentos, sin últimas palabras o visitas y, necesariamente, con cremación. Lo que han escuchado de personas cercanas es la idea de no ir al hospital cuando se contagian del virus, para evitar la muerte. A pesar de las circunstancias complicadas, se denotan dejos de esperanza en las historias de las personas que se recuperan, que logran salir después de la enfermedad.

Mu/danzas en la vida cotidiana y en las trayectorias formativas

Vivir la pandemia ha significado experimentar de manera disímil la cotidianeidad a la que estábamos acostumbrados. El gobierno mexicano solicitó a la población quedarse en casa, como prevención principal para la propaga-

ción del virus. Los estudiantes por vez primera han cohabitado continuamente con su familia, lo que ha generado modificaciones en su convivencia, en su estado de ánimo, en su manera de relacionarse consigo mismos y con los otros. En consecuencia, lo anterior ha afectado también en su desempeño y formación académica; por no contar con el tiempo y espacio necesarios para atender los asuntos escolares; por no adaptarse y comprender la forma de ponerse al tanto en las actividades a distancia; o bien, por la necesidad de elegir entre apoyar en lo económico o continuar con su educación universitaria.

En los relatos de los estudiantes se distinguen familias con diversas posiciones laborales —y por tanto económicas—. Aquellos que pueden trabajar en casa y recibir su sueldo sin modificaciones, «en mi familia “afortunadamente” no nos ha pegado tan duro el lado de la economía, como somos empleados de gobierno tenemos la garantía de recibir nuestra quincena a pesar de que nos descansaron a mi madre y a mí» (CY, 2020, p. 4). Otros se han quedado sin empleo. Unos más —que no son pocos— deben continuar laborando: «mi mamá es enfermera del hospital Darío Fernández Fierro, está ubicado en Barranca del Muerto, que fue declarado hospital dedicado para atender casos de covid-19. Cuando mi mamá me dio esa noticia me quedé impactado, mi propia madre está expuesta» (DE, 2020, p. 2). En cada situación, la convivencia y el desempeño académico, por ende, es desemejante.

Para aquellos que conviven diariamente en casa con su familia relatan experiencias que han gozado con los suyos —y que hasta expresan como lo positivo de la pandemia— como explorar fotografías de años atrás y crear álbumes (CZ, 2020, p. 5); visitar museos en línea, ver series en Netflix o conocer juegos de mesa (ZK, 2020, p.4); realizar quehacer ‘extremo’ (limpiar y acomodar), practicar ejercicio o tomar clases

en línea de diversas temáticas (SA, 2020, p. 3); festejar por Zoom el Día del Niño, Día de las Madres, el Día del Padre o cumpleaños; desayunar, comer y cenar en familia (AC, 2020, p. 6) o hacer videos en la aplicación ‘de moda’ TikTok (ArC, 2020, p. 13).

Al transcurrir de las semanas, los días se han vuelto rutinarios «despertar desayunar, hacer tareas... comer, cenar, etc» (ArC, 2020, p. 4), lo que conlleva a situaciones como la de CY:

Conforme avanza el confinamiento se ha vuelto pesada la convivencia entre nosotros, ya estamos algo fastidiados del encierro, los primeros dos meses fueron tranquilos, pero con el tiempo salir solo al mandado es pesado. De igual modo no estamos acostumbrados a pasar tanto tiempo en la casa juntos, es un tanto desesperante, pues no coincidimos en nuestras formas de pensar, ni de ser, trato de evitar algún rose con ellos, pero es complicado. (CY, 2020, p. 5)

Algo parecido ha sucedido con ArC, «mi relación con él [su esposo] va un poco mal. La cuarentena nos pone es situaciones complicadas. He discutido mucho. No estamos acostumbrados a pasar mucho tiempo juntos. Nuestros ideales chocan. Es difícil estar bien todo el tiempo» (2020, p. 5). La cuarentena ha significado una etapa para tomar la decisión de buscar ayuda terapéutica como pareja:

Decidimos buscar ayuda. Fuimos a un lugar en donde están dispuestos a darnos terapia de pareja. No creemos que la separación sea una opción. O al menos, no hasta que hayamos hecho hasta lo imposible por tener una buena relación de padres como de pareja, una relación sana. Si llegamos a separarnos sea para bien de los tres. (ArC, 2020, p. 15)

Sobre la misma línea, en el texto de GM se denota desesperación, desorientación de cómo afrontar los días en casa:

Suplicamos fuerzas para aguantar el hecho de estar encerradas. Los primeros días recuerdo me la pasaba durmiendo, soló comía, dormía y le ayudaba de repente a mi madre cuando me

lo pedía. Llegó un momento, donde eso ya no me gusto, sentía que comenzaba a deprimirme y me propuse arreglar mi cuarto, comencé a hacer ejercicio, subía a la azotea para asolearme un rato, de vez en cuando, me ponía a leer y realizar mis tareas. (GM, 2020, p. 3)

Tiene una imagen sobre sí misma de no estar aprovechando su tiempo, de estar «desperdiciando mis días» (GM, 2020, p. 4). En el caso de FE, sabe que lo que acontece es algo histórico y decide escribir una carta para el futuro a su hermanito quien actualmente tiene dos años. Le cuenta las pericias del día a día, ya como si todo hubiese quedado atrás:

En la casa, nos comenzábamos a estresar por el encierro y porque estábamos juntos. En ocasiones fue agobiante, como cuando Alma se enojaba o mi papá estaba estresado por el trabajo; imagínate: ¡estresados y juntos! Tú también provocabas peleas a tu corta edad porque hacías travesuras y berrinches porque no te dejábamos hacer lo que quieras como, por ejemplo, mojarte o salir a la calle. Mis papás se enojaban y desesperaban. (FE, 2020, p. 2)

Pese a todo lo anterior, los estudiantes intentan continuar con su formación académica. La montaña rusa de emociones ha sido parte del día a día: «la cuarentena está afectada un poco mi salud emocional, estoy muy inestable, a veces estoy ansioso, de la nada me pongo triste con ganas de llorar, de repente me pongo feliz con ganas de reír a carcajadas, me cuesta concentrarme» (DE, 2020, p. 3); «este encierro me estresa mucho últimamente. Quisiera volver a la universidad. Pienso que no estoy aprendiendo como debería, me cuesta trabajo adaptarme» (ArC, 2020, p. 10). Por otro lado, RE señala: «Todo me tenía estresada, me quede sin ganas, ideas en mí y un tanto cansada, lo que me trajo problemas en una asignatura» (RE, 2020, p. 9).

Para algunos ha sido más sencillo que para otros: cuentan con las condiciones necesarias. En cambio, para una buena parte de los estu-

diantes, la condición actual los lleva a hacer diversas elecciones: horarios para el uso de la única computadora en casa, búsqueda de sitios con internet para trabajar o descargar las actividades en línea, poner atención a su rol como padres de familia, esposos o estudiantes en el mismo espacio o ayudar a su familia en la parte económica en vez de continuar con su formación.

Con relación a los usos de la computadora, GM comenta:

Mi mamá, mi hermana y yo, apartamos la computadora entre nosotras para hacer nuestras actividades y tareas; por ejemplo, yo pido dos turnos por las dos carreras que estudio «Administración Educativa en la UPN y Economía en la UNAM», porque han comenzado a dejar bastantes trabajos y aunque casi siempre me toca en la noche también apartó en la mañana y así aprovecho mi tiempo para terminar todo. (GM, 2020, p. 2)

En el caso de LJ, debe salir de casa para realizar sus actividades escolares en un “Café-Internet”: «solo había 5 computadoras en el internet y las 5 estaban ocupadas, algo preocupado debido a que tengo tarea de todas mis materias» (LJ, 2020, p. 4). Para MJ, contar con la contraseña del *Wifi* que le pasó su vecino es una fortuna «y gracias a ello he podido completar algunas tareas que tenía» (MJ, 2020, p. 3).

Aquellos estudiantes que son padres de familia expresan sentirse estresados e incapaces de llevar a cabo todas las tareas y actividades de sus diversos roles, «algunos profesores nos saturan de tarea, a veces siento que me vuelvo loca. Hay cosas que hacer por todos lados, pienso que es el precio de tener un hijo a temprana edad» (ArC, 2020, p. 14). Otro estudiante, advierte sobre el asunto: «realizar mis actividades escolares es difícil porque debo supervisar a mis niños con sus tareas o que simplemente quieran estar un momento conmigo. Regularmente mi mamá me apoya, pero ahora no cree que estemos con trabajos» (CY, 2020,

p. 3). En esta misma línea de pensamiento SM afirma que «el día de hoy siento que ya no puedo entre las labores de la casa, tareas de la universidad, la responsabilidad total de mis hijos... siento que voy a terminar loca... siento que la situación me sobrepasa»; (SM, 2020, p. 4). A otros alumnos la situación de las medidas sanitarias los desorienta: «a veces me pongo sentimental y me dan ganas de llorar, siento que ser mamá y la universidad me ha quedado grande; me siento desubicada, triste y estoy de mal humor todo el tiempo» (SM, 2020, p. 8).

La economía, sin duda, fue un factor trascendente para el desempeño académico de algunos alumnos, para algunos la salvación de trabajar pasa por los apoyos que reciben del gobierno:

Solicite trabajo mediante aplicación de Indeed, bolsa de trabajo y saliendo a repartir solicitudes con la esperanza de que alguna me llame, pues mi situación será incontrolable si de paso paso mas tiempo. Otra vez la Beca académica me salvo un mes de renta (LJ, 2020, p. 6)

Conseguir trabajo fue una prioridad, «no recuerdo muy bien, cuando empezaron a enviar las tareas que debíamos hacer, para continuar con nuestro semestre. estaba más preocupado por encontrar un trabajo para sacar algo de dinero y poder pagar mis deudas» (MJ, 2020, p. 2). Por el mismo motivo, hubo estudiantes que no enviaron ni tareas ni actividades, como es el caso de MaC, quien informó por correo electrónico lo siguiente:

Mi familia y yo pasamos por tiempos complicados económicamente por lo que he descuidado todas mis materias, todos salimos a trabajar todos los días y me es imposible ir a un ciber a realizar mis trabajos [...] la pandemia nos afectó en lo económico más que en la salud. (MaC, 2020)

Además, hay una percepción general de trabajar más con las actividades y tareas enviadas por medios electrónicos que cuando asisten

presencialmente a clases, «creo que nos dejan el doble de trabajo que cuando asistíamos a la universidad» (ArC, 2020, p. 16); «este día se me fue haciendo tarea. Solo hice pausa para comer» (SM, 2020, p.15); «los profesores nos han dado fecha para entregar proyectos que se han trabajado durante el semestre, en muchas ocasiones me desvelo y, aun así, me falta tiempo para acabar los trabajos» (GL, 2020, p. 5).

Así mismo, los estudiantes expresan de qué manera han padecido el no ir a clases presenciales. Una minoría tenía ya la experiencia de estudiar a distancia, lo que les ayudó a desenvolverse sin problema en esta etapa de emergencia:

No se me ha hecho difícil estudiar desde mi casa. Estudié la preparatoria en sistema abierto en el Estado de México. Fueron más de tres años de estudio desde casa; todo esto me ayudó a desarrollar disciplina, aprendí a tener un horario para mis clases y a buscar la información por mí misma para entender mejor las materias. (AC, 2020, p. 4)

Empero, la mayoría siente que la transición ha sido ardua «el aprendizaje a distancia es algo complejo. Me cuesta trabajo entender algunas cosas estando, en la clase, solo por un mensaje con indicaciones es bastante complicada». (CY, 2020, p.3). La misma estudiante, dentro de su texto, más adelante expresa:

La experiencia de la educación a distancia es compleja en todos los aspectos, el hecho de que las indicaciones sean solo por e-mail y no tener la retroalimentación de parte de los profesores, la comunicación con los compañeros es escasa y eso complica realizar los trabajos en equipo (esa parte de los equipos fue lo que más trabajo me costó, no hay una buena comunicación con los compañeros, además las excusas y justificaciones para no trabajar, hacer poco o no aportar nada a los trabajos fue algo constante), las fallas del internet y de mi equipo de cómputo, entre otras cuestiones son de las cosas que no me agradan de esta forma de trabajo. (CY, 2020, p. 8)

A través de las dificultades que los jóvenes han vivenciado en esta pandemia, se ha transformado su mirada, han valorado lo esencial en sus vidas y lo que desean para su futuro; así lo expresan: «hoy desperté sintiéndome muy agradecida... estamos viviendo una situación muy difícil, pero no nos falta nada a mi familia y a mí... [la situación de la pandemia] me hace pensar en que tengo que echarle ganas a la vida, a la universidad» (AC, 2020, p. 7).

A manera de conclusión

Lo que la pandemia vino a demostrar es la falta de un continente en el cual sustentar el largo vínculo de la humanidad y sus pandemias. Según muestra la documentación de las pandemias, con el tiempo, todas han tenido efectos en el espacio social: psicológicos, sociales, culturales, económicos, urbanos, legales, arquitectónicos. Derivaciones, incluso en la configuración del saber disciplinario en las ciencias sociales. Sin dejar de vislumbrarse efectos en el campo del cuidado de sí y de los otros. Ahora también en las prácticas educativas en contextos institucionales. La pandemia ha desnudado varios problemas sociales: la desigualdad económica, la visión educativa, los fantasmas y fantasías a consecuencia de la cuarentena; la distancia entre propuestas del gobierno y las esperadas por la población. No obstante, también ha generado esperanza, reflexiones sobre las acciones pasadas y las metas a futuro, sobre el sentido de la vida.

La emergencia sanitaria se convirtió en el tema central de las conversaciones, es un acontecimiento que trastocó las vidas de nuestros estudiantes. Se convirtieron en testigos de la historia y sus escritos en la memoria, en el testimonio de tal acontecimiento. Sus narrativas ponen sobre la mesa no solo las mudanzas vividas, también tareas pendientes de los gobiernos y de la sociedad en su conjunto.

Quedaron de manifiesto las debilidades de los gobiernos en los campos de educación, salud, seguridad. Así mismo, desvelan los efectos que tiene una pandemia en las relaciones sociales, desde el alejamiento de los pares, aislamiento de los amigos, apartamiento de los familiares en momentos importantes (la pérdida de un ser querido) hasta las tensiones, necesidades que surgen por la convivencia constante en entornos familiares.

La irrupción del coronavirus muestra la amplitud de lo que es la humanidad. Desde la indiferencia y la ignorancia —que profundiza el problema—, hasta la solidaridad más viva de apoyo al otro, en el paso hay no pocas variaciones sobre la atención al problema. En materia educativa, los diseñadores de planes de estudio no estuvieron a la altura para mostrar contenidos, estrategias o por lo menos saber enciclopédico sobre las historias de las pandemias y sus consecuencias. Hay un abismo de más de 100 años en nuestra formación como sujetos escolarizados-ciudadanos.

Por otro lado, la sociedad tiene dos frentes, combatir la pandemia de la enfermedad y la epidemia del escepticismo y la desinformación. Sorprende la cantidad de información que circula con el firme propósito de desinformar y de alterar a la población. Sorprenden las reticencias a usar algunas medidas que han sido efectivas en otros países, con el supuesto de que no tienen evidencias científicas. Sorprende la propuesta de medidas por las autoridades sanitarias o políticas sin que ellos se las apliquen a sí mismos.

El futuro será siempre incierto. No sabemos qué acontecerá en materia educativa, solo sabemos que los próximos meses recurriremos a estrategias y formas de vida y trabajo a la que no estábamos acostumbrados ni los alumnos ni los profesores ni los administrativos. Al paso habrá que crear nuevas formas de relación con los otros para sostener nuestras maneras rea-

les o imaginarias de afrontar la vida en confinamiento. En nuestro país, los sismos y los huracanes nos han llevado a estar confinados, de ello hemos aprendido. Estaremos a la espera de encontrar nuevas vías de reconstitución de las relaciones sociales.

Como sociedad, precisamos conocer narraciones individuales/grupales de la vivencia de la pandemia; nunca serán pocos los textos que nos muestren las maneras de enfrentar la experiencia humana en épocas de pandemia. Con el tiempo serán la fuente de trabajo de los historiadores, de los educadores para escribir de nuestro tiempo. Como ciudadanos de esta época, precisamos organizar nuestro saber. Sor Juana Inés de la Cruz, quien —al cuidar a sus hermanas enfermas— también murió en época de pandemia en México escribió “Yo no estudio para escribir, ni menos para enseñar (que fuera en mi desmedida soberbia), sino sólo para ver si con estudiar ignoro menos”. Ignorar menos para proyectar vida con sentido colaborativo, pues el otro importa. Vaya nuestro reconocimiento a los que luchan y amplían el saber que nos permitirá sobrevivir, y un abrazo amplio a los que han perdido seres queridos en tan difíciles momentos.

Referencias bibliográficas

- AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer**. El poder soberano y la nuda vida. Valencia: Pre-textos, 1995.
- ARÓSTEGUI, Julio. **La historia vivida**. Sobre la historia del presente. Madrid: Alianza Editorial, 2004.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús. **La investigación (auto)biográfica en educación**. Barcelona: Octaedro, 2019.
- BOURDIEU, Pierre. **Razones prácticas**. Sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama, 1997.
- BRUNER, Jerome. **La fábrica de hacer historias**. Derecho, literatura, vida. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: LARROSA, Jorge *et. alli*. **Déjame que te cuente**: Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.
- CONTRERAS, José; PÉREZ DE LARA, Nuria. **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010.
- DEBRAY, Régis. **Transmitir**. Buenos Aires: Manantial, 1997.
- DE (Diccionario etimológico) (s/f). Recordar. Disponible en <http://etimologias.dechile.net/?recordar>. Acceso em 30 jun. 2020.
- DELACROIX, Christian. L'histoire du temps présent, une histoire (vraiment) comme les autres ? **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 05 - 38, jan./mar. 2018. DOI: 10.5965/2175180310232018005. Disponible em <https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310232018005>. Acceso em 21 abr. 2020.
- DE LA IGLESIA, Jesús. **Las artes liberales en la Biblioteca Real del Escorial, dos antecedentes iconográficos**. Disponible em [file:///C:/Users/MyPC/Downloads/Dialnet-, \(s/f\). LasArtesLiberalesEnLaBibliotecaRealDelEscorial-2855778%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/MyPC/Downloads/Dialnet-, (s/f). LasArtesLiberalesEnLaBibliotecaRealDelEscorial-2855778%20(1).pdf). Acceso em 26 jul. 2020.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografía y educación**. Figuras del individuo-proyecto. Buenos Aires: FFyL-UBA-FLACSO, 2009.
- DEWEY, John. **El arte como experiencia**. Barcelona: Paidós, 2008.
- DUBY, Georges. **El año mil**. Gedisa: Ciudad de México, 1989.
- EISNER, Elliot. **El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa**. Barcelona: Paidós, 1998.
- FUENTES, Nara Victoria. **El lugar de producción de la Historia: el sujeto histórico Michel de Certeau**. Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura, núm, 34, pp. 475-497. Universidad Nacional de Colombia Bogotá. Disponible em <https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=127112570013>, 2007. Acceso

em 26 jul. 2020.

GRONDIN, Jean. **A la escucha del sentido**. Conversaciones con Marc-Antoine Vallée. Barcelona: Herder, 2014.

DIETZ, Gunther; MATEOS, Laura Selene. La interculturalidad educativa en tiempos de pandemia Muchas sombras y algunas luces. En CLACSO. **Boletín del Grupo de Trabajo Educación e Interculturalidad**. Disponível em https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/07/V2_Educacion-en-la-diversidad_N1.pdf, 2020. Acesso em 26 jul. 2020.

HARARI, Yuval Noah. **Na batalha contra o coronavírus, faltam líderes à humanidade**. Companhia das letras. 2020. Disponível em <https://play.google.com/books/reader?id=vVbZDwAAQBAJ&hl=es&pg=GBS.PP1>, Acesso em 26 jul. 2020.

HERNÁNDEZ-ZAMORA, Gregorio. Cultura escrita en espacios no escolares. En: CARRASCO, Alma y LÓPEZ-BONILLA, Guadalupe (Coords.). **Lenguaje y educación**. Temas de investigación educativa en México, serie: lenguaje, educación e innovación (LEI). Libros digitales de acceso libre. Ciudad de México: Fundación SM, 2014. p. 241-286. Disponível em http://ideamex.com.mx/sites/default/files/pdf/lenguaje_educacion.pdf. Acesso em 22 maio 2020.

HUREMOVIC, Damir. Brief History of Pandemics (Pandemics Throughout History). En HUREMOVIC, Damir. (Ed.). **Psychiatry of Pandemics**. A mental Health Response to Infection Outbreak, p. 7-35. Switzerland: Springer, 2019a. Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7123574/>. Acesso em 20 maio 2020.

HUREMOVIC, Damir. Social distancing, Quarantine, and Isolation. En HUREMOVIC, Damir. (Ed.). **Psychiatry of Pandemics**. A mental Health Response to Infection Outbreak, Switzerland: Springer, 2019a. p. 85-94. Disponível em <https://www.springer.com/gp/book/9783030153458>. Acessado em 20/05/2020.

HUSSERL, Edmund. **La idea de la fenomenología**. Cinco lecciones. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.

LANGFORD, Glenn. La enseñanza y la idea de práctica social. En CARR, Wilfred. **Calidad de la enseñanza**

e investigación-acción. Sevilla: Diada Editora, 1994. p. 25-85.

OMS. COVID-19. **Una cronología de la actuación de la OMS**. Disponível em <https://www.who.int/es/news-room/detail/27-04-2020-who-timeline---covid-19>. Acesso em 26 jul. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. **Revista Paradigma** (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020), Vol. XLI, p. 57-79, 2020. Disponível em <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/929>. Acesso em 26 jul. 2020.

RAMAZZINI, Bernardino. **De Morbis Artificum Diatriba**. Tratado sobre las enfermedades de los trabajadores. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo-Asociación Instituto Técnico de Prevención, 1743/2011. Disponível em http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342002000400010. Acessado em 24/04/2020.

REYNOLDS, Larry. Intellectual Precursors. En: REYNOLDS, Larry; HERMAN-KINNEY, Nancy. **Handbook of Symbolic Interactionism**. California: Altamira, 2003. p. 39-58.

REEVES, Hubert; DE ROSNAY, Joël; COPPENS, Yves; SIMONNET, Dominique. **La más bella historia del mundo**. Barcelona: Andrés Bello, 1998.

SERRANO, José Antonio; RAMOS, Juan Mario; BALLESTEROS, Arturo; TRUJILLO, Blanca Flor. Lo biográfico, pases de estafeta y diálogo inter (intra)disciplinario: experiencia y narratividad. **Inter-Legere**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN, Natal, n. 16, p. 140-160, jan./jun. 2015. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/8973/6387>. Acesso em 26 jul. 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino; SERRANO, José Antonio; RAMOS, Juan Mario. Autobiografía y educación. Tradiciones, diálogos y metodologías. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Ciudad de México, 62.3, p. 683-694. 2014. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/140/14031461002.pdf>. Acesso em 26 maio 2020.

SUÁREZ, Daniel. Docentes, narrativa e investiga-

ción educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En SVERDLICK, Ingrid (Comp.). **La investigación educativa**. Una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires: Noveduc, 2007. p. 71-110.

VAN MANEN, Max. **Investigación educativa y experiencia vivida**. Ciencia humana para una pedagogía

de la acción y sensibilidad. Barcelona: Idea Books, 2003.

WENGER, Étienne. **Comunidades de práctica**. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós, 2001.

Recebido em: 07/08/2020

Aprovado em: 14/12/2020

José Antonio Serrano Castañeda es Doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Profesor Titular, SNI-1 Conacyt y profesor PRODEP. Integrante del cuerpo académico consolidado *Prácticas institucionales y constitución del sujeto de la educación* (CAC PICSE). Es responsable del grupo de investigación dedicado a la reflexión sobre lo biográfico y la narrativa en educación SPECE (Sujetos y prácticas educativas en contextos escolares). Es responsable de la Maestría en Desarrollo Educativo, programa consolidado en las políticas de CONACYT Miembro del SNI-Conacyt, líneas de investigación: currículum, formación docente, investigación narrativa, literacidad académica. E-mail: jserrano@g.upn.mx

Lorena del Socorro Chavira Álvarez es Maestra en Desarrollo Educativo en la Línea de Prácticas Institucionales y Formación Docente por la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Líneas de investigación: metodologías globalizadas, investigación narrativa, prácticas de literacidad académica. Secretaria técnica programa Entre Pares y profesora en la Licenciatura en Administración Educativa. E-mail: lchavira@g.upn.mx

Juan Mario Ramos Morales es Doctor en Ciencias Administrativas por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Ciudad de México. Profesor Titular, SNI-1 Conacyt y profesor PRODEP. Integrante del cuerpo académico consolidado *Prácticas institucionales y constitución del sujeto de la educación* (CAC PICSE) y de la Red SPECE (Sujetos y prácticas educativas en contextos escolares). Miembro del SNI-Conacyt, líneas de investigación: prácticas profesionales, prácticas de formación, prácticas de acompañamiento, investigación biográfico-narrativa. E-mail: jramos@g.upn.mx



ENTREVISTA



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS VIVIDAS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Entrevista realizada por Camila Aloisio Alves¹ com o professor Hervé Breton², sobre narrativas e experiências no contexto da pandemia da COVID-19.

Camila Aloisio Alves (CAA): Hervé, agradeço por aceitar realizar a entrevista e solicito situar sua experiência com a pandemia e ações que têm desenvolvido na Universidade de Tours.

Hervé Breton (HB): Antes de tudo, gostaria de agradecer o convite e a oportunidade de contribuir com esta entrevista no âmbito do dossiê da revista *RBPAB* dedicada às narrativas de experiências vividas durante a pandemia da COVID-19. Este período apresenta algumas características muito singulares que merecem uma análise cuidadosa. De fato, como resultado deste evento catastrófico que começou no início de 2020 no Leste, em um mercado de alimentos em Wuhan, China, é possível que a humanidade tenha entrado em uma fase de incerteza duradoura que indica várias formas de colapso, segundo o livro coordenado por Yves Citton e Jacopo Rasmi (2020³ intitulado *Génération collapsonautes*.

Este tipo de fenômeno é muito difícil de ser apreendido. Esta dificuldade está resumida na teoria das catástrofes de Thom: “a essência da teoria das catástrofes é trazer as discontinuidades aparentes para a manifestação de uma

evolução lenta subjacente. O problema está, então, em determinar esta evolução lenta que, por sua vez, exige, em geral, a introdução de novas dimensões, de novos paradigmas” (1993, p. 62)⁴. As catástrofes estabelecem um regime de descontinuidade no curso das coisas que, embora possam ser tomadas como eventos, deixam em aberto um campo de possibilidades quanto às consequências geradas pelo evento que provocou a crise. É precisamente por esta razão que as práticas narrativas e as histórias de vida são propícias para apreender e compreender estas dinâmicas de longo prazo: a escala temporal do que poderia ter sido apenas um episódio e que poderia muito bem acabar sendo um ponto de viragem não é conhecida.

Este ponto me intriga particularmente porque questiona a própria possibilidade de gerar narrativas sobre a experiência da COVID-19. De fato, segundo a teoria desenvolvida por Paul Ricoeur, que postula uma lógica de reciprocidade entre a temporalização da experiência e a configuração da experiência vivida durante a composição das narrativas (RICOEUR, 1983; 1986)⁵, o narrador deve ser capaz de estabelecer um perímetro temporal a fim de considerar que sua narrativa está concluída e completa. Uma das características deste período de COVID, que começou no início de janeiro de 2020, é perdurar por enquanto – ou seja, agosto de 2020 –, sem uma duração previsível. É precisamente este ponto que me faz pensar que a

1 Psicóloga, sanitarista e pesquisadora. Pós-doutora pela Université Sorbonne Paris Nord. Centre de recherche Experice. Professora adjunta da Faculdade de Medicina de Petrópolis (FMP) e membro do Collège International de Recherche Biographique em Éducation (CIRBE). E-mail: camila.aloisioalves@gmail.com

2 Maître de conférences, Departamento de Ciências da Educação, Université de Tours, EA7505, EES. E-mail: herve.breton@univ-tours.fr

3 CITTON, Yves; RASMI, Jacopo. *Génération collapsonautes*. Paris: Seuil, 2020.

4 THOM, René. *Prédier n'est pas expliquer*. Paris: Flammarion, 1993.

5 RICOEUR, Paul. *Temps et récit*. 1. L'intrigue et le récit historique. Paris: Seuil, 1983. ; RICOEUR, Paul. *Du texte à l'action*. Paris: Seuil, 1986.

pandemia da COVID-19 constitui um ponto de viragem global, talvez uma mudança de época: mais do que um episódio momentâneo, ela provavelmente irá durar, secretando, mês após mês, consequências que acentuam as tensões intra e interestatais. Devo dizer que este ponto de vista era estranho para mim quando o confinamento terminou na França, em 22 de maio de 2020 (onda 1). Entretanto, as evoluções observadas durante o verão na Europa, mais também no Japão e na Índia, me levaram a reconsiderar esta posição.

CAA: Você poderia nos falar sobre sua trajetória de formação e pesquisa?

HB: Atualmente, sou professor – maître de conférences – em Ciências da Educação e Formação na Universidade de Tours, França, e, nos últimos três anos, ocupo a função de diretor do Departamento de Ciências da Educação desta mesma universidade. Estou vinculado à equipe do laboratório Educação, Ética e Saúde (EA7505) que reúne três departamentos: o Departamento de Ciências da Educação e Formação, o Departamento de Medicina Geral e o Departamento de Saúde Pública. Meus interesses de pesquisa incluem as dimensões formativas da narrativa de si e o reconhecimento dos saberes experienciais na educação de adultos e na saúde pública.

Tendo sido dirigido por Gaston Pineau em meu doutorado, as histórias de vida em formação são um foco importante das minhas pesquisas. Foi isto que me levou a procurar formalizar uma teoria de investigação narrativa que cruza os regimes de narrativa biográfica e descrição microfenomenológica (BRETON, 2020a, 2020b)⁶. Também estive envolvido na

vida científica de redes europeias, asiáticas, brasileiras e canadenses que trabalham no campo da pesquisa biográfica. Também trabalho há muito tempo com Pierre Vermersch (1994/2000)⁷ a quem devo muito, pois seu trabalho de entrevista de explicitação me parece de grande importância para integrar nas histórias de vida as experiências relativas à esfera do sensível, do ecológico e do incorporado.

CAA: Como foi construída a história da Associação Internacional de Histórias de Vida em Formação (ASIHVIF) na França e qual é o seu lugar no cenário científico e educacional?

HB: Sou presidente da Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação e Pesquisa Biográfica em Educação⁸ desde 2015. Fundada em 1990 por Gaston Pineau, então professor de Ciências da Educação na Universidade de Tours (França), Pierre Dominicé, então professor de Ciências da Educação na Universidade de Genebra (Suíça) e Guy de Villers, professor em Louvain-La-Neuve (Bélgica), a vocação da ASIHVIF é pensar as práticas narrativas a partir das suas dimensões experienciais, o que pressupõe assumir uma primazia da iniciação sobre a didática, experimentando os efeitos transformadores da narrativa antes de mobilizá-los em formação ou pesquisa, e uma primazia da postura em primeira pessoa para a expressão e interpretação das narrativas.

A ASIHVIF reúne pesquisadores e profissionais da área de educação de adultos oriundos da rede francófona, em diálogo com a rede europeia European Society Research in Adult Education (ESREA)⁹ que reúne uma rede de pesquisadores europeus envolvidos em pesquisa narrativa e biográfica. Um dos desafios da ASIHVIF

⁶ BRETON, Hervé. L'enquête narrative, entre détails et durée. **Education permanente**, n° 222, 173-180, 2002a. Disponível em: http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=1763&id_article=2872. Acesso em: 13 set. 2020; BRETON, Hervé. Investigação narrativa: entre detalhes e duração. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão** (Universidade Federal de Roraima), v. 1, n. 1 especial, p. 12-22, 2020b. Dispon i-

vel em: http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=1763&id_article=2872. Acesso em: 13 set. 2020.

⁷ VERMERSCH, Pierre. **L'entretien d'explicitation**. Paris: ESF. 1994/2000.

⁸ Site da ASIHVIF : <http://www.asihvif.com/>

⁹ Site da ESREA : <https://esrea.org/>. Site du réseau Histoire de vie et biographie au sein d'ESREA <https://esrea.org/networks/life-history-and-biography/>

é apoiar o desenvolvimento de dispositivos de formação através das narrativas, formando pesquisadores, profissionais e educadores de adultos para que tais dispositivos sejam estruturados de forma a garantir princípios éticos e experienciais. Uma das linhas de trabalho atuais da ASIHVIF é intensificar as ações de parceria com as redes de língua inglesa e portuguesa, em particular, a fim de desenvolver uma epistemologia e antropologia da narrativa no campo das ciências humanas e sociais.

CAA: No dia 20 de junho de 2020, foi realizado o Seminário Internacional *Vies et récits durant la catastrophe* – Vidas e narrativas durante a catástrofe –, que reuniu *on-line* um grupo de 28 pesquisadores e acadêmicos que compartilharam suas experiências vividas durante o confinamento. O seminário fez o *tour* do mundo em um itinerário que começou no Japão e terminou no Canadá. Você poderia nos dizer como surgiu esta ideia e qual foi seu propósito?

université de TOURS **Education through the Arts** **SCIENCES DE L'ÉDUCATION FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE EXPERIENCE ACCOMPAGNEMENT**

SÉMINAIRE ANNUEL
Diplôme Universitaire (DU)
Histoires de vie en formation

VIES ET RÉCITS DURANT LA CATASTROPHE

Samedi 20 juin 2020
Webconférences

L'année 2020 est marquée par un événement d'une ampleur inédite depuis le début de ce troisième millénaire : l'irruption d'une pandémie qui a en quelques semaines, stoppé les activités à l'échelle mondiale, reclus à domicile les deux tiers de l'humanité, et produit une crise sanitaire sans précédent. Cette catastrophe s'est donnée à vivre selon des rythmes, des intensités, et des conséquences individuelles et collectives différentes selon les situations, les contextes, les environnements socio-économiques et socio-politiques. Elle a réduit les sphères d'existence à la surface de l'habitat, tout en faisant vivre ce processus de réduction de l'agentivité à l'échelle mondiale, selon un processus de circulation s'étendant de l'est vers l'ouest.

La journée du 20 juin 2020 sera l'occasion de partager les récits à l'échelle internationale. Elle réunira 27 chercheurs et universitaires qui prendront successivement la parole durant trente minutes, en anglais ou en français, selon l'itinéraire suivant : Japon (Kyoto, Kôbe, Hokkaidô), Hong Kong, Thaïlande (Chulalongkorn), Inde (Madras, Calcutta), Pologne (Basse Silésie), Italie (Milan), Suisse (Genève), France (Tours), Espagne (Séville), Portugal (Evora, Lisbonne), Maroc (Agadir), Angleterre (Canterbury), Brésil (Rio, Minas Gerais, Brasília, Natal, Salvador), Argentine (Buenos Aires), Mexique (Guadalajara), Canada (Québec, Montréal).

Chaque intervention sera structurée autour de quatre axes : 1/ Narrer la manière dont le Covid-19 a fait irruption dans le quotidien. 2/ Décrire l'expérience vécue durant le confinement. 3/ Identifier et nommer les apprentissages et compréhensions résultant de l'expérience de la catastrophe. 4/ Penser l'impact de la pandémie à l'échelle du pays, puis de la planète.

Webconférences

L'accès aux conférences sera gratuit, sans besoin d'inscription. Il suffit pour y assister de se connecter via le lien suivant : <http://univ-tours.adobeconnect.com/duhivif/>

Il sera possible d'adresser des questions via le fil des messages, celles-ci étant alors relayées par le modérateur. Les conférences seront enregistrées et mise en ligne sur une chaîne YouTube, la première conférence commençant à Kyoto au Japon à 04h00 du matin (heure France), la dernière au Canada à 22h00.

Un tutoriel pour la connexion via Adobeconnect est proposé à la fin de ce document.

Pour plus d'information : herve.breton.univ@gmail.com

Université de Tours
UFR Arts et Sciences Humaines
Département Sciences de l'Éducation et de la formation
<https://education.univ-tours.fr>

Mis à jour le 8 juin 2020

Liste des intervenants

N°	PAYS	CONFÉRENCIER	HEURE LOCALE	HEURE FRANÇAISE
1	JAPON - Université de Ritsumeikan	Pr MORIOKA Masayoshi	11h00	04h00
2	JAPON - Institut de Minatogawa	Pr SUEMOTO Makoto	11h30	04h30
3	JAPON - Université de Tohoku	Pr DAI Matsumoto	12h00	05h00
4	HONG KONG - Université de Hong Kong	Pr COUPE Christophe	11h30	05h30
5	THAÏLANDE - Université de Chulalongkorn	Dr RATANA-UBOL Archanya	11h30	06h30
6	INDE - Institut Français de Pondichery	Pr LANDY Frédéric	10h30	7h00
7	INDE - Université de Madras	Pr SUMATHI S.	11h00	7h30
PAUSE				
8	POLOGNE - Université de Basse Silésie	Pr SLOWIK Aneta	9h30	9h30
9	ITALIE - Université de Milan	Pr GALIMBERTI Andrea	10h00	10h00
10	SUISSE - Teachers College, Columbia University	Pr ALHADEFF-JONES Michel	10h30	10h30
11	SUISSE - Université de Genève	Pr DOMINICE Pierre	11h00	11h00
12	ITALIE - Université de Milan /ESREA	Pr FORMENTI Laura	11h30	11h30
13	ANGLETERRE - Université de Canterbury / ESREA	Pr WEST Linden	12h00	12h00
PAUSE				
14	FRANCE - Université de Tours	Pr BRETON Hervé	14h00	14h00
15	ESPAGNE - Université de Séville	Pr MONTEAGUDO Jose	14h30	14h30
16	PORTUGAL - Université d'Evora	Pr LEAL DA COSTA Conceição	14h00	15h00
17	PORTUGAL - Université de Lisbonne	Pr CAVACO Carmen	14h30	15h30
18	MAROC - Université Ibn Zohr - Agadir	Pr BEZZARI Samira	15h00	16h00
19	ANGLETERRE - Université de Canterbury	Pr BAINBRIDGE Alan	15h30	16h30
PAUSE				
20	BRESIL - Université de Petropolis Rio	Dr ALVES ALOISIO Camila	12h30	17h30
21	BRESIL - Université de Fédérale du Minas Gerais	Pr CUNHA Maria Amalia	13h00	18h00
22	BRESIL - Université de Brasilia	Pr MATOS DE SOUZA Rodrigo	13h30	18h30
23	BRESIL - Université Fédérale du Rio Norte - Natal	Pr PASSEGGI Maria	14h00	19h00
24	BRESIL - Université d'État de Salvador de Bahia	Pr SOUZA Elizeu Clementino	14h30	19h30
25	ARGENTINE - Université de Buenos Aires	Pr SUAREZ Daniel Hugo	15h00	20h00
PAUSE				
26	MEXIQUE - Université de Guadalajara	Pr. BERNARD MEDINA Ana Guilaísne	16h00	21h00
27	CANADA - Université Laval	Pr BERNARD Marie Claude	15h30	21h30
28	CANADA - Université du Québec à Montréal	Pr PINEAU Gaston	16h00	22h00

HB: Vários fatores contribuíram para a definição do conceito e para a organização deste evento. Penso que o momento de desencadeamento veio na minha estadia no Japão durante o mês de janeiro de 2020. Fui para Kyoto para realizar alguns intercâmbios com vários colegas japoneses, incluindo os professores Makoto Suemoto do Instituto Universitário Minatogawa em Kobe, Masayoshi Morioka da Universidade Ritsumeikan em Kyoto, e o professor Koichi Hirose da Universidade de Nagoya. Foi então organizado um seminário a fim de iniciar um projeto de escrita que levasse à publicação de um livro coletivo sobre histórias de vida no Japão. No entanto, as primeiras informações sobre a propagação de um novo vírus na China começaram a circular na mídia japonesa. Eu realmente não prestei muita atenção até que a China decretou o confinamento da província de Hubei em 23 de janeiro, estabelecendo que milhares de habitantes retornassem às suas casas. Na época, esta decisão me pareceu inconcebível. No mesmo dia, comecei a usar uma máscara até retornar à França. Quando voltei à França em 26 de janeiro, no entanto, o uso de uma máscara não era exigido. Era até bastante proibido porque assustava as pessoas na rua e os clientes das lojas.

No dia 26 de janeiro, retomei minhas atividades na Universidade de Tours. Uma semana depois, uma mensagem foi enviada a todo o pessoal da universidade. Os pesquisadores que haviam ficado na Coreia, China e Japão deveriam evitar vir para as instalações da universidade. Esta situação me parecia estranha porque havia passado uma semana desde que eu havia notado a ausência total de medidas para evitar uma possível epidemia. Então, de repente, sem nenhuma medida intermediária, fui declarado em risco e mantido afastado. Pareceu-me que a regra da proporcionalidade das medidas não tinha sido bem pensada. Parti então para o Brasil em 7 de fevereiro para

uma cooperação científica com colegas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em Belo Horizonte, da Universidade Federal Fluminense (UFF) em Niterói e da Fundação Carlos Chagas (FCC) em São Paulo. Naquela época, o COVID não era realmente um tópico importante no Brasil. A propagação estava ainda no início na Europa, com a mídia francesa começando a informar sobre a detecção dos primeiros casos.

Depois, quando voltei à França, no domingo 23 de fevereiro, fui a Roma. No dia seguinte, 24 de fevereiro, a vila de Codogno, na Lombardia, norte da Itália, foi confinada. Achei difícil de acreditar: a mídia mostrou estradas bloqueadas pela polícia e habitantes italianos presos em um perímetro que havia sido decretado como fechado. Três dias depois, a medida começou a se espalhar para toda a região da Lombardia. Foi um choque na Europa. Como eu tinha passado por Roma, me pediram novamente para não vir às instalações da universidade.

Retrospectivamente, tive a impressão de que durante esses dois primeiros meses eu havia tentado escapar do vírus, deixando a Ásia para a Europa e depois deixando a Europa para o Brasil. A cada movimento, eu me distanciava do vírus, movendo-me do Leste para o Oeste. Quando voltei à Europa, em 23 de fevereiro, chegando ao aeroporto de Roma, tive a sensação de ter sido apanhado pelo vírus. Foi assim que se decidiu a direção do itinerário do seminário de 20 de junho: do Oriente para o Ocidente.

Durante o confinamento, que começou na França na terça-feira, 17 de março, às 12h, me vi confrontado com um problema. Coube-me organizar o seminário anual do Diploma Universitário Histórias de Vida em Formação (DUHVIF). Trata-se de um diploma construído a partir de um dispositivo de formação que dura dois anos. Ele consiste em 11 encontros de três

dias cada e reúne cerca de 20 profissionais dos setores de educação de adultos, da formação profissional, do trabalho social, da saúde pública e da medicina. O que anima os encontros é a busca por trazer aos alunos referências éticas, teóricas e metodológicas para estruturar os dispositivos de formação e de intervenção através de histórias de vida. Após um primeiro intercâmbio com o Professor Gaston Pineau, Pesquisador Associado da UQAM, Canadá, tive uma discussão decisiva com o professor Elizeu Clementino de Souza, Professor da UNEB em Salvador da Bahia, Brasil. Em uma noite do mês de abril, nós nos falamos e ele me sugeriu que eu organizasse um seminário internacional com a ASIHVIF para reunir pesquisadores para compartilhar histórias sobre a experiência da COVID. Foi assim que comecei a fazer os contatos para organizar o seminário em 20 de junho de 2020.

Comecei pelo Japão, depois na Índia. As respostas foram imediatamente positivas. Eu continuei pela Europa, depois cheguei ao Brasil. As mesmas reações... Penso que havia uma expectativa de socializar a experiência e de dialogar em torno dela. Foi o que o seminário *web* de 20 de junho de 2020 propôs: abrir um espaço para a expressão da experiência vivida em torno da pandemia a partir de quatro temas: (1) descrever a forma como a pandemia se impôs na vida cotidiana; (2) descrever a experiência do confinamento; (3) examinar os processos de aprendizagem e formação gerados por esta provação; (4) pensar sobre os eventos em escala social.

CAA: Na sua opinião, quais são as contribuições deste seminário diante do cenário atual, agora atravessado, de forma global, pela incerteza e mudança de hábitos nas diferentes áreas da vida em sociedade?

HB: O conceito do seminário *web* foi o de abrir um espaço de fala em escala planetária, agrupando discursos em uma unidade de tem-

po de 24 horas. No dia 20 de junho, portanto, começamos o dia às 4h da manhã na França, ou seja, 11h no Japão. Após três conferências, fomos a Hong Kong, seguimos para a Tailândia e depois para a Índia. Este primeiro bloco de conferências ficou, portanto, situado na Ásia, sendo esta denominação um pouco grosseira, porque é arriscado agrupar países tão diferentes como Japão, China ou Índia.

Após um breve intervalo, o itinerário das conferências foi retomado na Europa, incluindo vários países como Polônia, Itália, Suíça, França, Espanha, Portugal, Inglaterra e chegando até o Marrocos, no norte da África. Mais uma vez, apesar da proximidade geográfica, as experiências expressas mostraram discrepâncias entre as decisões tomadas, as realidades vividas nos diferentes campos, a intensidade da propagação da epidemia e o impacto sobre os sistemas sanitários e políticos.

A retomada da conferência *web* permitiu então a expressão e a socialização das histórias brasileiras, argentinas, mexicanas e canadenses. Este ciclo de seminários terminou às 22h30min, horário francês.

CAA: Quais são as contribuições que a abordagem narrativa e biográfica pode trazer às questões emergentes da pandemia da COVID-19?

HB: A particularidade do seminário *web* foi reunir 28 narrativas, seguindo o itinerário da propagação da epidemia da COVID-19 que se tornou uma pandemia: do Oriente para o Ocidente, fazendo um *tour* do mundo. O fato de ter ocorrido no mesmo dia tornou possível apreender a natureza comum da experiência a pandemia, caracterizada, em particular, por um evento experienciado em todos os países do mundo: o confinamento. Esta experiência é marcada por percepções de ruptura da vida cotidiana, de perda de agentividade, de isolamento social, de transformação na relação com o tempo, de metamorfose das estruturas

de antecipação e de deterioração das condições econômicas e sociais.

Entretanto, embora dimensões comuns possam ser percebidas de acordo com as narrativas, os efeitos do confinamento diferem de acordo com as situações sociopolíticas, com a virulência da pandemia, a cultura do risco, o conhecimento já acumulado para ajustar a conduta em uma situação de crise sanitária e a gestão política da crise. Assim, entre as instruções de autodisciplina pronunciadas no Japão, o desespero dos trabalhadores precários vindos do mundo rural na Índia, o medo ambiental vivido durante o confinamento no norte da Itália devido ao número importante de mortes nas cidades de Bergamo ou Brescia, em particular, o confinamento barulhento da França ou os protestos de líderes narcisistas que se acreditam imunes pela força de crenças supostamente autorrealizáveis, algumas discrepâncias são óbvias. As narrativas partilhadas no dia 20 de junho nos permitem apreender estas realidades, traduzir as dimensões experienciais inscritas nas mesmas, captar os questionamentos que emergem, a fragilidade do terreno existencial que se instaura e as incertezas acerca do futuro.

CAA: Como podemos prever um diálogo entre a abordagem narrativa, as experiências vividas durante o confinamento e o aprendizado que resulta das mesmas?

HB: Como disse em minha introdução, as práticas narrativas permitem trazer à linguagem as experiências cotidianas que geram aprendizado sem que seja preciso categorizá-las. A pandemia é um fenômeno difuso, que impregna as atividades diárias, muda a atmosfera, transforma as relações com os outros, redefine as relações com o meio ambiente e causa incerteza sobre o futuro. Esta é uma das características deste tipo de fenômeno: ele é dificilmente apreendido pelo pensamento; ele é, antes de tudo, experimentado pelo corpo, na

escala da vida sensível. A pandemia é um fenômeno sem perímetro, indefinido em sua duração e caracterizável em suas consequências.

Sua natureza global inclui uma dimensão isomórfica diante da crise ecológica que avança sem controle, apesar dos sinais de alerta regularmente documentados. Entretanto, para compreender a ameaça representada por estes fenômenos, é necessário voltar ao trabalho de Ulrich Beck (2008, p. 51): “é também neste sentido que devemos entender a natureza invisível dos riscos. A suposta causalidade permanece mais ou menos incerta e transitória. A este respeito, quando tomamos consciência da existência de riscos diariamente, estamos tratando de uma consciência teórica e, da mesma forma, cientificizada”¹⁰. Para apreender o risco associado à pandemia da COVID-19, recorrer ao significado não se mostra suficiente.

Os saberes constituídos pela ciência são necessários para gerenciar em escala coletiva, para produzir informações sobre medidas de prevenção adequadas e para acompanhar os indicadores de ajuste das condutas. Esta situação me faz lembrar do desastre de Fukushima no Japão. Quando fui a Tóquio em julho de 2011, era possível imaginar níveis mortais de radioatividade em cada rua. A única maneira de descobrir, e assim evitar cair no medo irracional e reflexo, era usar um contador de Geiger. Assim, passei o meu verão com uma pequena caixa que indicava os níveis de becquerel durante as minhas viagens. Tóquio se tornou novamente uma cidade agradável, agitada e fantástica. Parece-me que a situação pandêmica é comparável, de certa forma, aos problemas colocados pela radioatividade. Os sentidos não detectam nada e não conseguem perceber o perigo. Portanto, a ciência é, então, necessária para caracterizar a ameaça.

Assim, para entender, neste tipo de situa-

¹⁰ BECK, Ulrich. *La société du risque*. Paris: Flammarion, 2008.

ção, o conhecimento formal deve ser integrado. Entretanto, enquanto o mundo está concentrado nas questões de saúde, as questões éticas podem ficar em segundo plano. A contribuição das narrativas é decisiva deste ponto de vista: trazendo a experiência para a linguagem, tornando possível expressar a vida sensível, a dor do isolamento, a perda de um ente querido, o sofrimento gerado pela impossibilidade de viver em conjunto a partida de um parente, [...] As narrativas humanizam a ciência, contribuem para o diálogo entre os conhecimentos e nos lembram que todo conhecimento deve ser pensado com base nos efeitos experimentais que gera. A força das narrativas, nestes tempos conturbados, é que elas nos lembram as questões éticas relacionadas ao conhecimento.

CAA: Para aqueles que desejam conhecer os trabalhos apresentados no seminário, exis-

te um *site* em que eles possam ser consultados? Está prevista uma continuação ou publicações?

HB: As conferências de 20 de junho foram gravadas e colocadas *on-line*. Eles podem ser consultados através do *link* a seguir: https://www.youtube.com/channel/UCZxXph1Hf8Y-wEyGKXuj4gLQ/videos?view_as=subscriber.

Os textos dos conferencistas foram reunidos em um livro coletivo intitulado *Vies et récits durant la catastrophe. Perspectives internationales* – Vidas e narrativas durante a catástrofe. *Perspectives internationales* – que será publicado pela coleção “*Histoires de vie en formation*” – “Histórias de vida em formação” – da editora L’Harmattan. A referida publicação está agendada para setembro de 2020¹¹.

CAA: Muitíssimo obrigada, professor Hervé Breton.

Recebido em: 18/08/2020

Aprovado em: 03/09/2020

11 BRETON, Hervé. (dir.). **Chronique du vécu d'une pandémie planétaire**. Récits d'universitaires, d'Est en Ouest, Premier semestre 2020. Paris : L’Harmattan. 2020.

ARTIGOS



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



LA EXPANSIÓN BIOGRÁFICA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. MOVIMIENTOS Y APERTURAS METODOLÓGICAS¹

■ LUIS PORTA

<https://orcid.org/0000-0002-5828-8743>

Universidad Nacional de Mar del Plata

RESUMEN

En este artículo se comparten perspectivas y posturas sobre lo biográfico-narrativo gestadas a propósito de nuestras experiencias en el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. En los últimos veinte años, y al compás de movimientos específicos del campo pedagógico pero también de los marcos interpretantes a escala social, la investigación educativa nos ha conducido a ampliar nuestra concepción de la narrativa y, en paralelo, a diversificar las tecnologías y recursos metodológicos en los proyectos y programas académicos de los que participamos. El artículo narra las tramas de sentido que hoy configuran territorio y horizontes de lo educativo en el contexto de referencia, aludiendo a tres dimensiones que interactúan de modo solidario, y que pueden resumirse como los escenarios co-configurantes de nuestras prácticas, las diversificaciones temáticas y las alternativas metodológicas que mejor responden a estas mutaciones. Además de postular un análisis descriptivo de los efectos de la coyuntura para la investigación científica social, compartimos una serie de problemas para el campo de la educación y un abanico de opciones metodológicas que han emergido al abordarlas. Aludimos, en plena coherencia, a las implicancias subjetivas y las afectaciones recíprocas que estos movimientos académicos nos han provocado, en pos de asumir el compromiso pedagógico que da sentido a la investigación educativa.

Palabras clave: Campo pedagógico. Investigación educativa. Expansión biográfico-narrativa.

¹ Este artículo se desarrolló en el marco de una estancia Posdoctoral en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, durante 2018 y 2019. Resolución 245/18. La misma se llevó a cabo en el equipo de trabajo que dirige el Dr. Daniel Suárez.

ABSTRACT **BIOGRAPHICAL EXPANSION IN EDUCATIONAL RESEARCH. MOVEMENTS AND METHODOLOGICAL OPENINGS**

This article presents several perspectives regarding the biographical-narrative domain which have been raised and nurtured by the work of the Research Team of Education and Cultural Studies at Mar del Plata State University in the last 17 years. The transformation of social scenarios and the pedagogic field that have coupled, in recent times, with the Team's efforts to approach central issues in education have resulted in an enlarged conception of narratives, the diversification of interests and the sophistication and expansion of tools for research. Thus, the text describes the three dimensions which compose the local, current academic landscapes and horizons—namely, the meaning-making social settings, the main contents and the wide array of resources and techniques that have been displayed in recent years—. It also addresses the subjective and personal affections that have been necessarily entangled with the academic work, both as a gesture of consistency and as a sign of genuine commitment to change in education, as well as in social life in general.

Keywords: Pedagogic Field. Educational Research. Biographical-narrative Expansion.

RESUMO **EXPANSÃO BIOGRÁFICA NA PESQUISA EDUCACIONAL. MOVIMENTOS E ABERTURAS METODOLÓGICAS**

Este artigo compartilha perspectivas e posicionamentos sobre a biográfico-narrativa gestada e alimentada por nossas experiências no Grupo de Pesquisa em Educação e Estudos Culturais da Universidade Nacional de Mar del Plata, Argentina. Nos últimos vinte anos, e em sintonia com movimentos específicos do campo pedagógico, mas também com marcos interpretativos em escala social, a pesquisa educacional nos levou a ampliar nossa concepção de narrativa e, paralelamente, a diversificar tecnologias e recursos metodológicos. nos projetos e programas acadêmicos dos quais participamos. O artigo narra, precisamente, as teias de sentido que hoje configuram o território e os horizontes da educação no contexto de referência, aludindo a três dimensões que interagem solidariamente, e que se podem resumir como os cenários co-configuradores das nossas práticas, os diversificações temáticas e as alternativas metodológicas que melhor respondem a essas mutações. Além de postular uma análise descritiva dos efeitos da conjuntura para a pesquisa científica social, compartilhamos uma série de problemas interessantes para o cam-

po da educação e uma gama de opções metodológicas que surgiram ao abordá-los. Aludimos, com plena coerência, às implicações subjetivas e aos efeitos recíprocos que esses movimentos acadêmicos nos têm causado, para assumir o compromisso pedagógico que dá sentido à pesquisa educacional.

Palavras-chave: Campo pedagógico. Investigação educacional. Expansão biográfico-narrativa.

Introducción

Si bien la coyuntura actual se ha tornado propicia para los discursos apocalípticos, incluso impulsando en paralelo un conjunto de ingenuas ilusiones respecto del final de algunos males de la vida contemporánea, el transcurrir de la pandemia ha puesto de manifiesto la capacidad de resiliencia de la lógica colonial capitalística del mundo (ROLNIK, 2017). Frente a la obscenidad de las inequidades y las injusticias y el necesario deseo de gestar unas nuevas realidades circulan, no obstante, algunas prácticas sociales micro o meso subjetivas que reconocen una transformación en curso, aunque más discreta y silenciosa, y apostada en un largo plazo. La imagen de *pachakutik*, recuperada por Rivera Cusicanqui de la vertiente de su propia cosmogonía andina, logra capturar el tiempo de la convivencia de los violentos estertores de lo que resiste morir y las esperanzadoras promesas que inspiran la novedad suscitada por la creatividad constituyente de lo vivo y su diálogo diferido con las obstinaciones de algunas (otras) memorias.

Hacer investigación en este escenario, en el contexto de una universidad nacional argentina y en pos de comprender e intervenir pedagógicamente tanto los dominios más promisorios como los más estériles de la educación docente, exige una observación atenta de estos procesos de transmutación propios de la modernidad tardía. Pero también, específicamente, supone un reconocimiento de las afectaciones de la vida académica que se

han suscitado en el enclave local al compás de las subversiones en las escenas más amplias de lo social. En este sentido, nos proponemos recuperar una memoria del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales que habitamos, no con el afán de cerrazón que supondría Una Historia, sino más bien con la vocación de reponer rostro y corazón a las trayectorias de la investigación educativa. Es precisamente en este colectivo, anudado por el interés en la educación docente en la universidad, donde se gesta y germina una importante expansión de lo biográfico que puede dar cuenta, en su singularidad, de los pulsos de lo académico al compás del movimiento social.

Con este propósito, comenzaremos describiendo las torsiones o convulsiones a nivel ontológico y epistemológico propias de la escena contemporánea. Deben comprenderse no solamente como un estado de situación, sino como el telar que nuestras propias prácticas de investigación han colaborado en hilar. Lo que se ha consolidado, solidariamente a propósito de las alianzas que las ciencias sociales han trabado con movimientos y otras agencias culturales, es una mirada o perspectiva no sólo sobre las posibilidades de producción de conocimiento sino, fundamentalmente, sobre sus fines o resonancias políticas.

En un segundo momento, daremos cuenta de los horizontes temáticos que los recorridos en investigación han ido inaugurando, bajo el signo de la turbulencia coyuntural pero ade-

más de la mano de la promiscuidad cada vez más ineludible entre método y contenido. Las variaciones temáticas, así concebidas, pueden comprenderse como instancias en que los modos de hacer performan pedagogías, y estas, a su vez, hacen la investigación.

Finalmente, nos ocuparemos del estallido de recursos y herramientas metodológicas que, en los últimos 20 años, han tensado y enriquecido los proyectos pero, también, los sentidos y posibilidades para investigar. Este recorrido adjudica a la expansión biográfica sus colores y marca una tendencia hacia una aún mayor diversificación de los diseños y dispositivos para el trabajo de campo.

Movimientos Epistémicos en la investigación²

Si decidimos sostenernos, al menos hipotética o provisoriamente, en la composición revuelta de los tiempos que habitamos, y en esta condición que hace ya muchos años Sousa Santos describió como posición intermedia entre lo que muere y lo que soñamos/deseamos bajo el signo de la utopía (SOUSA SANTOS, 2003), la discusión respecto de lo epistemológico no puede desentenderse del arrastre que ha implicado para el plano de las ontologías. En esta misma línea Rolnik plantea que

[...] una atmósfera siniestra envuelve el planeta. El aire del ambiente, saturado de las partículas tóxicas del régimen colonial-capitalístico, nos sofoca. Con sucesivas transmutaciones, este régimen viene perdurando y sofisticándose [...] (ROLNIK, 2019, p. 25)

Es en virtud de esta percepción compartida que hablamos de epistemes, en un espíritu que linda con las reflexiones foucaultianas

(FOUCAULT, 1995) pero se resiste a ser inscripto en unas cartografías *enteras*. En otras palabras, no tomaremos la episteme en un sentido completo, ni explícito ni subterráneo, que podría, por ejemplo, resonar en la frase “episteme moderna”, sin negociar de antemano que es una estrategia analítica para agrupar, en una etiqueta, una yuxtaposición desprolija e inestable de una infinidad de sentidos sociales superpuestos. Guiados por la imagen poderosa de lo *ch’ixi* (RIVERA CUSICANQUI, 2016), las epistemes que se mueven pueden dar la impresión de síntesis cuando en realidad se trata de un efecto de la mirada, que uniformiza lo que se ha amontonado, superpuesto, de diversa naturaleza o composición, en la representación final.

También podríamos recurrir a la imagen que Cristina Martínez (2017) toma de Turillo (y este de una supuesta posible alusión a Gilles Deleuze) y que piensa la historia como una tela. Si estiramos la imagen y nos sumamos al experimento de representar la realidad, y no sólo la historia, como un paño, parece tener sentido pensar en una integralidad aparente que, además, dibuja figuras en sus movimientos. Esto nos habilita para exponer un segundo posicionamiento que pone el acento en las relaciones y ya no la ilusión de objetualidades preexistentes.

Sin lugar a dudas, estos puntos de vista que enunciamos, y que deben leerse como unas lentes interpretantes que contextualizan (configuran y componen solidariamente) el presente escrito, intiman con los despliegues del nuevo materialismo, los múltiples dominios que admiten agruparse (no sin cierta incomodidad) como cosmogonías indígenas, el posthumanismo y anti o post antropocentrismo, los feminismos y teorías de lo queer, el materialismo vitalista, las construcciones que han tomado por eje la enactuación y la performatividad, las antropologías y sociolo-

2 Estas reflexiones son imposibles sin las presencias de los y las colegas del equipo de investigación. En este caso, especialmente María Marta Yedaide, Jonathan Aguirre y Francisco Ramallo a quienes agradezco profundamente.

gías del cuerpo y las emociones, las ontologías relacionales, etcétera. No desconocemos en esta enunciación una inclinación que pareciera emular al idioma analítico de John Wilkins, de José Luis Borges, tal y como lo trae a colación Foucault en *Las palabras y las cosas* (2011), que suponemos se agrava con el uso de la palabra “etcétera”. Quienes patrullan celosamente las fronteras, sostienen y vigilan el apego a las buenas costumbres en la Academia, reforzando con sus dictámenes y juicios unos regímenes de poder particulares (DENZIN Y LINCOLN, 2011), seguramente se alarman ante esta clasificación en apariencia bizarra e inconsistente. Que todas estas posturas o marcos interpretantes de la realidad y la ciencia convivan, a pesar de pertenecer originalmente a distintos campos de saber, o a porciones de ellos, o a tradiciones no doctas incluso, no constituye solamente un esfuerzo de compilación de LUPTON (2019), sino el reconocimiento de la importancia de registrar, como en un catálogo desordenado y “arizomado”, la escala y significancia del estallido vital de lo diverso y la necesaria promiscuidad que nuestras múltiples afiliaciones estimulan. Tal vez sea conveniente, en todo caso, pedir asilo en la caracterización de Suely Rolnik de estos tiempos convulsionados, en los cuales empezamos a advertir en el plano de existencia del saber-de-lo-vivo la inadecuación de los territorios de ese segundo plano, más racional que también habitamos, y que podemos comprender como la superficie topológico-relacional del mundo (ROLNIK, 2017). De acuerdo con esta mirada, nuestra experiencia humana estaría desplegada en el continuo entre el mundo que hemos nombrado y “conocemos” y aquel otro dominio de la existencia al que accedemos a través de capacidades como la intuición. Esta imagen de doble superficie en un continuo explicaría la concurrencia, desde variados enclaves y circunstancias de las experiencias vitales, de

ciertos trazos que buscan destituir nuestras representaciones del mundo en pos de hacer lugar para aquello que, fiel a los ritmos de todo lo que palpita, desea germinar. Habría en estos tiempos una crisis, entonces, entre nuestros modos de concebir-nos y aquello que adviene, y estaríamos entonando, desde territorios diferentes, el canto compartido orientado hacia la transformación de nuestras matrices semióticas.

No es sencillo, por supuesto, en este tránsito hacia horizontes aún inéditos, viajar sin las guías que han resultado hasta aquí fiables. La escala de la aventura exige el paulatino abandono de las certezas y la convivencia desordenada de despuntes en apariencia inconexos. De allí que el esfuerzo de Lupton constituya una excelente herramienta, tanto para otear los paisajes que se presentan como para ir familiarizándonos con la desestabilización de los fundamentos de la modernidad/colonialidad—aquellos cuya condición mitológica ha sido irremediabilmente expuesta—.

En esta empresa de reseñar las reconfiguraciones paisajísticas que se van sucediendo en los territorios de la investigación, podríamos económicamente centrar el análisis en la fuerza y oportuna multiplicación de los “giros”. Nos gusta jugar con este concepto de giro, toda vez que no necesariamente significa un movimiento circular, sino que también en la acción de girar la implicación de volver sobre uno mismo manifiesta la posibilidad de relectura, resignificación y viaje hacia el interior/exterior. La resonancia de los giros hermenéutico y lingüístico, a pesar del paso del tiempo, es todavía estridente. Tal vez su potencia no radique ya en las interpelaciones que oportunamente suscitaron, sino en la habilitación de los giros ontológico y narrativo, principalmente, y otras torsiones epistemológicas relacionadas, como el giro afectivo, el giro erótico y los otros tantos que se insinúan ya en el por-venir.

En el territorio de la investigación en ciencia social, en general, y educativa en particular, la aparición de lo post cualitativo, las anti-metodologías, los enfoques performativos y aquellos basados en las artes, el sesgo autoetnográfico y las redefiniciones respecto de las actuaciones de los sujetos participantes de las experiencias de investigación tal vez representen los movimientos más recientes y radicales. Después de todo, “debemos aprender a ver más, oír más, a sentir más” (SONTAG, 1984, p.30).

La postura post cualitativa— cuyo referente más notable es sin dudas Elizabeth St. Pierre— es heredera de la inconformidad de lo postestructuralista y lo poscolonial, pero está también afectada profundamente por los desarrollos de la teoría cuántica y los aportes de Deleuze y Guattari. Interpela particularmente al Humanismo, la Representación, el Dato y al tratamiento de los Sujetos de la investigación (siendo las mayúsculas nuestras, en pos de enfatizar el carácter esencialista implicado), y denuncia especialmente la pretensión de hablar por los otros y construir-los (ST. PIERRE, 2013, 2014). Con apoyos en el nuevo materialismo, nuevo empirismo y el giro ontológico, dice independizarse de métodos o reglas— al punto de calificar como estéril o vano cualquier intento por enseñar o aprender a investigar— mientras se afecta, en cambio, por la condición enredada, emergente y habitual de la experiencia humana (ST. PIERRE, 2017). En intimidad con los marcos interpretantes que adopta, lo post cualitativo descrea de la posibilidad de vacío teórico y expone la etnografía previa de larga duración; con estas declaraciones, inscribe los procesos de investigación en el continuum de la experiencia siempre significada, desmontando las ilusiones de separación tajante de los modelos epistemológicos de la modernidad/colonialidad. En términos concretos, admite con-fusiones entre lo vivo y

lo muerto, el dato y el sujeto, lo material y lo inmaterial, lo cultural y lo natural, restituyendo la integralidad de las posiciones vitalistas. Esto conduce, tal como propone NORRDSTROM (2017), a optar por coreografías de territorializaciones y desterritorializaciones sucesivas y permanentes, que nos inscriben y exilian, alternativamente, de los modos más clásicos de performar la ciencia.

Pese a la fertilidad de esta mirada, que manifiesta gran sensibilidad a los gestos disruptivos de la escena contemporánea que describíamos al inicio, la postura post cualitativa no está exenta de críticas. Las más interesantes señalan la excesiva sofisticación de los argumentos y el carácter hiper encriptado del léxico comprometido en este enfoque. Estos modos de decir-se terminan por crear nuevas esencialidades a la vez que se enredan en la matriz binaria que intentan desarmar. Con sus piruetas intelectuales y sus apetitos por lo abstracto, terminan además funcionando como mecanismos de exclusión, que exacerbaban las distancias y las jerarquías con altos costos sociales y políticos (GERRARD, RUDOLPH y SRIPRAKASH, 2017).

Parece justo señalar que lo post cualitativo, tal vez en sus momentos territorializantes, coincide en gran medida con las formas más radicales que asume la investigación bajo ese otro más antiguo pero suficientemente amplio paraguas de la Investigación Cualitativa (DENZIN y LINCOLN, 2011). Las contribuciones publicadas en Sage durante los últimos 20 años dan cuenta de grados de radicalidad y diversificación dentro de este dominio que hacen casi inverosímil que agrupe al pospositivismo con posturas totalmente desancladas de las tecnologías tradicionales de la ciencia. En esos bordes podemos situar a las investigaciones basadas en las artes (FINLEY, 2015), lo autoetnográfico (HOLMAN JONES, 2015), lo performativo (DENZIN, 2019) y los travestismos

hacia el otrora modelo particular de la investigación acción participativa (KEMMIS y MCTAGGART, 2013). En términos generales, se trata de la recuperación de esferas de la vida común y, a la vez, resistencias políticas a los regímenes de poder moderno/coloniales de la ciencia. Las artes y lo poético no sólo desafían la literalidad como modo predilecto de sostener la confianza en la Verdad Revelada mediante la Razón Humana; al hacerlo, cuestionan el cálculo —ese modo tan particular de este tiempo-espacio histórico que violenta lo vital para ajustarlo al concepto (CANDELERO, 2016)—. Por supuesto, en este mismo movimiento se subvierte el mito de la objetividad, al punto de preferir la abierta manifestación de las marcas ideológicas y biográficas de los investigadores. Esto se manifiesta tanto las investigaciones interesadas en las artes (aquellas que no toman lo artístico como hecho a traducir, sino como modo de interpelar y producir conocimiento y saber común y necesario) como lo autoetnográfico, que además reintroduce el valor de la historia singular (como único relato finalmente posible pero también como posibilidad de lectura del diálogo entre lo propio y lo común). Estas formas de practicar la investigación comprometen una radicalidad inusitada, todavía fuertemente resistida por los mecanismos de control en vigencia. Paulatinamente, no obstante, van tomando fuerza no tanto gracias a la flexibilización de los regímenes de gestión de las instituciones académicas, sino más bien por su importancia y valor político y social, de espaldas, incluso, a estas agencias históricamente monopolizadoras de la producción de conocimientos legítimos (LINCOLN, 2011). La performatividad, por ejemplo, que hace pie en la teoría feminista y su ampliación de la original premisa austiniana, invita a componer, enactuar, reescribir, recomponer y revivir el texto social a partir del teatro foro (DENZIN, 2019). Allí se abandona sin pudor la

pretensión universalista, mientras se estrechan maravillosamente los procesos y productos de investigación a las condiciones vitales y los sujetos implicados. Es por esto que, sostenemos, asistimos a una paulatina generalización de lo que alguna vez fuera el enfoque de la investigación-acción-participativa, a medida que las necesidades de los sujetos (SEGATO, 2015), el reconocimiento de las implicaciones y las urgencias de las gentes van trans-vistiendo, saludablemente, a la investigación en una práctica comunitaria, asumiendo un sesgo hoy ineludible para pensar la práctica académica honesta y políticamente responsable.

Aperturas Temáticas: mutaciones afectadas por los tiempos y sus tecnologías

Podríamos cartografiar los movimientos de la comunidad investigativa que integramos y nos nuclea en clave de mutaciones. La metáfora no es inocente, puesto que muchas de ellas se invisten, precisamente, de la perspectiva vitalista mencionada en el apartado anterior. Al componer una historia-memoria particular y específica, la primera mutación temática implicó el abandono de cuestiones propias del campo de la didáctica del nivel superior, e inscritas en su agenda (LITWIN, 1996), hacia una preocupación por las narrativas biográficas de los docentes. El paso del interés por la buena enseñanza a los profesores memorables (ÁLVAREZ, PORTA, SARASA, 2010) implicó adentrarse en un dominio de exclusiones y resistencias y a cuestionar, tímidamente en un principio pero con gran decisión y coraje luego, los sentidos prevalentes y las demarcaciones que el campo pedagógico establecía para el abordaje de las emociones y los afectos (PORTA, ÁLVAREZ y YEIDAIDE, 2014). Podríamos decir que, en esta dirección, se produjo un segundo desplazamiento, del interés por las configuraciones de vidas

de grandes docentes hacia el terreno más abstracto pero también más situado de las autorizaciones discursivas. Los aportes de los estudios culturales, que habían acompañado los primeros desarrollos prácticamente en paralelo, se revitalizaron a propósito del pensamiento descolonial y las alteraciones que suscitaba sobre la base de pensar que colonización y colonialidad aludían a dos dimensiones imbricadas pero diferentes de las experiencias de los pueblos subalternizados. Y es de la mano de los rastreos de las propias marcas coloniales que la lente vuelve a mirar y mirarnos, allí donde el territorio había sido negado (signado por unas historias y unas marcas locales propias) y los cuerpos invisibilizados.

También a partir del interés por las biografías docentes se gestan otras tres mutaciones concomitantes. Podríamos caracterizar el primer gran desplazamiento desde un sentido didáctico/disciplinar hacia una preocupación más pedagógica/política (YEDAIDE, 2016). Las contribuciones de los pedagogos críticos, especialmente la obstinación de Peter McLaren con las disputas semióticas en el campo de lo cultural, así como la insistencia de Michael Apple de mezclar academia y activismo, estimularon una línea de desarrollo que ha intentado desde entonces dibujar nuevos mapas de condiciones y condicionantes, atmósferas vitales, que resucitan las urgencias políticas del campo. Estos aportes, en combinación más o menos problemática con las teorías descoloniales, han conducido a la exploración de los modos en que la modernidad/colonialidad garantiza su pervivencia en los procesos de educación docente e investigación educativa, mientras se gestan—en el mismo movimiento—múltiples formas de resistencia y reexistencia (PORTA y YEDAIDE, 2017).

Otro importante desplazamiento en los “objetos” de interés se materializó, en simultaneidad, a propósito del método biográfico

narrativo en sí mismo. Podríamos decir que hemos ampliado la mirada, desde un inicial abordaje más instrumental hacia el ensanchamiento de la dimensión metodológica en términos de posicionamiento ético-onto-epistémico (KUBY y CHRIST, 2018). El método, en diálogo con los giros a los que hicimos referencia anteriormente, desbordó su función inicial como herramienta de gran potencia heurística para conducirnos a debates inherentes a la condición narrativa de la experiencia humana. La narrativa, en sí, se ha transformado en una cuestión interesante, y con ella los modos en que devenimos, construimos y somos contruidos en la trama de la vida social. Y, en intimidad con estas inquietudes, la disputa de la Historia, la Razón, el Sujeto, así como otros Grandes Relatos de la modernidad/colonialidad, nos han hecho virar hacia la gestación de contra-memorias y la reinterpretación de las políticas en clave de los rostros y las historias personales en que se encarnan (RAMALLO, 2017; AGUIRRE, 2019).

Un tercer desplazamiento concomitante respecto de los temas de nuestro interés se anudó a las emociones, los sentimientos y la construcción social de lo abyecto. Bajo la influencia de los feminismos radicales y las teorías y pedagogías cuir, la recuperación o reposición de la sensibilidad ha supuesto desvíos, errancias y merodeos alrededor de ciertas ficciones modernas y, especialmente, de sus artificios. Por un lado, importan la subalternidad y su permanente reedición, pero también las políticas de afiliación y afirmación de las comunidades despreciadas (WAYAR, 2018; FLORES, 2017; SEDGWICK, 2018; HALBERSTAM, 2016). Por otro, se despliega la promiscuidad, extendiendo la deserotización de la experiencia sexual a un patrón higienizante que aliena, extranjeriza y promueve la necrofilia en todos los ámbitos de la vida, incluidos los hábitos epistemológicos (HARAWAY, 2016). Estas costumbres moder-

nas son desafiadas, también, desde las otras ciencias, que postulan al compás de la física cuántica y las teorías de los sistemas complejos una biología pensada desde la co-evolución, la otredad significativa y la naturocultura (HARAWAY, 2015).

También en el seno de este tercer desplazamiento nació la vocación por explorar lo íntimo y lo éxtimo, la belleza, el fracaso, el arte, la performance, los cuerpos, los deseos, la erotización, la creatividad, la imaginación y el goce. Vueltos hacia lo educativo en nuestras coyunturas, todos estos dominios de interés han exigido un compromiso ético, de las primeras personas del plural y del singular, además de las responsabilidades políticas inherentes a las prácticas de producción de conocimientos en la universidad.

Podríamos decir que la profundización en el campo de la didáctica del nivel superior y, particularmente, las prácticas docentes (BRANDA, 2017; MARTÍNEZ, 2017) ha continuado la vocación inicial, ineludiblemente afectada no obstante por las interpelaciones epistemológicas y las pedagogías resultantes. La construcción de la identidad docente, en esta misma línea, ha sido abordada narrativamente, dando lugar a interpretaciones fecundas que han asumido, paulatinamente, formas de decir-se desafiantes y osadas para la socialización de las investigaciones (DE LAURENTIS, 2019 SARASA, 2016). Se han ampliado y complejizado, asimismo, dimensiones de la práctica docente lindantes con la ética, el humor y las condiciones de hospitalidad de la enseñanza (FLORES, 2018), así como contenidos interesados por los cuerpos, las sensibilidades y las estéticas (LAZZARIS, 2020; TRUEBA, 2019)

Todas estas líneas temáticas, que podrían haberse representado en un principio como un ramillete enlazado por esa intención primigenia del Grupo de comprender los procesos de buena enseñanza en la formación docen-

te en la universidad, se muestran ahora más justamente representadas como un rizoma. La diversificación de los intereses y la multiplicación exponencial de campos de saber fronterizos que se van entramando en las preocupaciones contemporáneas han conducido a la gestación de varios proyectos y grupos de investigación que generan, a su vez, esferas de atracción e influencia dentro del campo académico pero también en los inter-territorios con los que comparten intrigas.

Finalmente, tal vez como conclusión paradójica, es la común afiliación a lo biográfico-narrativo lo que sigue enhebrando lo distinto bajo un signo común.

Diversidad Metodológica

La perspectiva biográfica-narrativa, como mencionamos en líneas anteriores, se fue entramando, en nuestra comunidad de investigadores, desde un doble sentido: como método o metodología de investigación y como relato en la acción que propugna el sentido de una vida puesta en contexto y en el mundo (PORTA, AGUIRRE y RAMALLO, 2018). Inicialmente, decíamos, nos permitió poner a la docencia universitaria en términos vitales con la investigación sobre las prácticas de enseñanza; luego y producto de las indagaciones doctorales de los miembros del equipo, el enfoque permitió expandir esos sentidos y significados hacia nuevos interrogantes de investigación produciendo desplazamientos temáticos y metodológicos que enriquecieron el trabajo. Esta fertilidad de la que hemos dado cuenta es precisamente lo que nos anima a sostener la potencia expansiva que tiene la perspectiva biográfica y narrativa en la recuperación de los sentidos que los sujetos le otorgan a sus cotidianos vitales y educativos.

Nos gustaría ahora virar hacia los soportes metodológicos que los movimientos epistemi-

cos y las aperturas temáticas que fuimos habiendo en los últimos años de producción del GIEEC requirieron, para su despliegue. A modo de cartografía metodológica e instrumental, y recuperando recursivamente lo compartido en los apartados anteriores, podríamos pensar los recorridos de investigación del GIEEC en cuatro momentos o etapas, en las cuales lo biográfico-narrativo fue asumiendo, en el devenir de las búsquedas e indagaciones, diversos matices epistémico-metodológicos que abonaron sus producciones y las de cada uno de sus miembros.

Tal como adelantáramos, los primeros proyectos del grupo, desarrollados entre los años 2003 y 2007, tuvieron como principal objetivo indagar las buenas prácticas de enseñanza que se suscitaban en la formación del profesorado universitario de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Aquí, formación docente, enseñanza y didáctica fueron los núcleos que vertebraron las investigaciones, los cuales se cimentaban en los principales rasgos de lo que se denominó la “Nueva agenda de la didáctica” (LITWIN, 1996) hacia finales de la década de los 90.

A los efectos de identificar a aquellos docentes considerados ejemplos de buena enseñanza³ el soporte metodológico utilizado fue la administración de encuestas semi-estructuradas a estudiantes avanzados de diferentes carreras de los profesorados. En nuestro caso, las encuestas fueron diseñadas con un formato semi-estructurado, lo cual permitió que el participante encuestado pudiera brindar no solo elementos de corte estadístico, sino rasgos cualitativos sobre la enseñanza de los

profesores seleccionados e identificados como memorables.

Otro soporte central en esta primera etapa, como ha sido a lo largo de los más de 15 años de trayectoria del GIEEC, fue la realización de entrevistas en profundidad a los profesores memorables consignados como tales por sus estudiantes. Siendo coherentes con nuestros marcos conceptuales y metodológicos, aún hoy asumimos la entrevista como el principal instrumento de interacción en investigaciones cualitativas en ciencias sociales (GUBER, 2016; DENZIN y LINCOLN, 2015; TAYLOR y BOGDAN, 2007;). El guion oportunamente diseñado permitía a los entrevistados narrar sus prácticas, compartir sus concepciones respecto a la disciplina, a la enseñanza, a su vínculo con los estudiantes, y centralmente, aludir a sus experiencias familiares, educativas y formativas que, resignificadas en el relato oral, tenían una ligazón íntima con sus propias prácticas docentes en el momento.

En esta primera fase de trabajo las entrevistas posibilitaron comprender aspectos de la práctica docente no desde la prescriptividad del currículum formal, sino desde los significados que los sujetos le otorgaban en sus propias narrativas biográficas. Es por ello que en la segunda etapa de producción del GIEEC entre los años 2008 y 2013, el centro del análisis y de las indagaciones fueron las vidas mismas de los profesores memorables reconocidos anteriormente.

En dicha etapa, a diferencia de la anterior, las entrevistas recorrieron la vida personal y profesional de cada uno de los profesores, como así también sus propias concepciones sobre la enseñanza y la formación de docentes en términos del carácter social, histórico y territorial de la vida de los sujetos. En este sentido, el lugar de la experiencia es el registro sobre el que se profundizó y nos permitió, a partir de dichos relatos (auto)biográficos, la

3 El concepto ha sido revisado y puesto en cuestión a partir de la segunda década del siglo XX por estudios que se interrogaban su conceptualización modélica y recuperando matices epistemológicos descoloniales y críticos sobre la noción binaria y moralizante entre lo bueno o lo malo (YEDAIDE, 2016). Asimismo la cuestión valorativa también se ha puesto en cuestión producto de la reflexión en torno al origen mismo de dicha construcción de valores. (MARTÍNEZ, 2017)

emergencia de categorías significantes para conceptualizar la docencia (PORTA Y AGUIRRE, 2020). En las entrevistas de esta etapa, lo personal y lo profesional se fusionaron en una amalgama vital que otorgó tanto a los docentes participantes como a los propios investigadores la oportunidad de aproximarse al cotidiano biográfico que configura gran parte de los acontecimientos en el aula y en las prácticas educativas.

La tercera etapa de investigaciones del Grupo, que se concentra entre los años 2014 y 2016, atestigua la primera expansión propiamente dicha de la perspectiva biográfica y narrativa del equipo en términos metodológicos. El GIEEC albergó en este tercer momento cuatro proyectos de investigación que comenzaron a expandir los sentidos y significados del trabajo realizado en la primera década del equipo. Uno de ellos se orientó hacia el abordaje narrativo de la biografía escolar en las prácticas profesionales de estudiantes residentes del Profesorado de inglés (BRANDA, 2017). Otro posó la mirada en las potencialidades de la indagación narrativa en la educación superior a partir de relatos identitarios de estudiantes de la carrera del Profesorado en inglés de la misma Facultad (SARASA, 2016). Además, en un tercer proyecto, se habilitó la indagación de recorridos biográficos en instituciones de educación alternativa de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. Finalmente la cuarta línea mantuvo el fundante abordaje biográfico-narrativo de los profesores memorables, en sus vidas, sus pasiones y sus prácticas en las aulas de la universidad (PORTA, AGUIRRE y RAMALLO, 2018).

En este sentido, los instrumentos que sirvieron de soporte metodológico para el despliegue de las investigaciones también evidenciaron su primera expansión. Esta etapa contiene una variopinta cantidad de instrumentos que visibilizan una polifonía a partir de la cual cada proyecto pudo indagar biográfica y na-

rrativamente sus propios objetos. Entrevistas flash (DENZIN y LINCOLN, 2015), entrevistas en profundidad a docentes, estudiantes y adscriptos, grupos focales a profesores y graduados, etnografía de aula (ROCKWELL, 2009), diarios de campo (GUBER, 2016; TAYLOR y BOGDAN, 2007), documentos narrativos (PORTA, 2018), etnografía de documentos y materiales didácticos (ROCKWELL, 2009) fueron algunos de los principales soportes metodológicos que permitieron la expansión del enfoque y lo materializaron en la práctica investigativa concreta.

La actual etapa de investigaciones del Grupo ha evidenciado una mayor expansión en lo que respecta a temas e instrumentos de recolección de datos. A partir de diversos trabajos doctorales de los miembros del equipo, fuimos transitando desde el año 2014 algunos replanteos temáticos y particulares expansiones metodológicas del enfoque (auto)biográfico-narrativo en el campo de la educación superior argentina.

Una de las expansiones primigenias del GIEEC estuvo orientada a un campo de investigación abordado en extenso por producciones más clásicas, como es el caso de la historia de las prácticas educativas. Ramallo (2017) realiza un análisis histórico de “otras enseñanzas” en los Colegios Nacionales a mediados del siglo XX, recuperando dichas prácticas desde el enfoque biográfico-narrativo con un marcado contenido que rompe la matriz clásica y académica con que ha sido caracterizada la enseñanza en dichas instituciones educativas. Allí se recuperan una serie de aspectos a partir de las voces de los protagonistas entrevistados y de diferentes materiales de archivos escolares indagados: “Desde el enfoque biográfico-narrativo discutimos y revisamos las miradas nostálgicas y desprovistas de la capacidad de acción de los sujetos, que suelen dolorosamente caracterizar al campo de la historia de la educación en general y los relatos sobre

esta formación en particular” (PORTA, AGUIRRE, y RAMALLO, 2018, p. 174). Las entrevistas biográficas a graduados del Colegio Nacional, los documentos escolares que yacían en los archivos, los múltiples registros textualizados de la institución y la propia voz del investigador permitieron interpretar las prácticas de enseñanza en el bachillerato argentino desde diversos relatos que pusieron en jaque las visiones clásicas de la historiografía tradicional argentina.

La segunda expansión protagonizada a partir de las tesis doctorales está relacionada al campo de las políticas de formación docente y a las incipientes indagaciones sobre la profesión académica en las universidades argentinas. A partir de la investigación doctoral “La formación docente en Argentina. Un estudio interpretativo de las políticas nacionales. El caso de los Polos de Desarrollo” (AGUIRRE, 2019) el enfoque narrativo hace sus primeras incursiones en el área temática de las políticas educativas. Con el objetivo de interpretar los múltiples niveles de traducción del proyecto Polos de Desarrollo en la formación docente de nuestro país y las potencialidades y tensiones que éste asumió en su puesta en acto en el territorio institucional, se realizaron más de 40 entrevistas a gestores nacionales, coordinadores jurisdiccionales, referentes académicos, autoridades de los institutos de formación docente implicados, coordinadores locales, docentes y estudiantes. A partir de este registro polifónico de la política se van entramando las voces de los protagonistas, los documentos oficiales y el propio registro autoetnográfico del investigador, hilvanando una meta-narrativa interpretada desde sus problemáticas, sus tensiones y sus aportes al mejoramiento de la formación docente y sus instituciones educativas. Los hallazgos fueron presentados así como una narrativa biográfica de la política en sus

diversos niveles. BOLÍVAR, DOMINGO y FERNÁNDEZ celebran esta manera de evidenciar los hallazgos puesto que “una buena investigación narrativa, [...] no es solo aquella que recoge bien las distintas voces sobre el terreno, o las interpreta, sino también aquella que da lugar a una buena historia narrada, que es en el fondo, el informe de investigación” (2001, p. 207).

En la etapa que recorre desde el 2017 al 2020, el equipo consolidó sus investigaciones en torno a la configuración de identidades docentes (DE LAURENTIS, 2019). El enfoque metodológico narrativo permitió comprender la construcción identitaria de 27 colegas del ciclo de formación de profesores de la Facultad de Humanidades de nuestra universidad. Al ser la identidad un objeto de estudio por demás complejo y dinámico, se recurrió no sólo a las voces y narrativas de los participantes de la investigación, sino que se apeló a imágenes, dibujos, canciones, recuerdos personales, y algo aún más novedoso en nuestra comunidad de trabajo, se incorporaron metáforas en los registros (auto)biográficos de los profesores (LAKOFF y JOHNSON, 1995). Ese mosaico de instrumentos de recolección de datos brindó la posibilidad de interpretar las identidades docentes desde coordenadas cualitativas innovadoras.

Una cuestión que abonó significativamente la expansión instrumental del enfoque (auto) biográfico-narrativo en nuestras investigaciones fue la incorporación del diario autoetnográfico en las producciones doctorales del equipo (AGUIRRE, DE LAURENTIS y BOXER, 2019). Dichos registros narrativos, que el investigador completa desde el inicio de su actividad hasta su culminación, evidencian no sólo lo que va sintiendo el sujeto que investiga en el correr de tarea investigativa, sino sus propios aprendizajes y desaprendizajes en la medida que le va dando forma al trabajo de indagación. Este

diario, luego, es incorporado a las tesis en diversos espacios según la dinámica que asuma cada escrito. En algunos casos, se incorpora como capítulo final al estilo de metacognición del proceso, en otros se suma al capítulo metodológico y, en ocasiones se despliega como apartados finales de cada capítulo escrito.

Para finalizar esta cartografía metodológica, debemos recuperar la más reciente expansión del enfoque. La misma versa en torno a las prácticas de enseñanza y sus vínculos con la corporeidad en los profesores memorables. Si bien las conceptualizaciones sobre la enseñanza y la memorabilidad de los docentes ya han sido abordadas por investigaciones del grupo, la incorporación de la dimensión corporal al análisis es absolutamente novedosa. A partir de una tesis doctoral recientemente presentada⁴, desde una perspectiva hermenéutica-interpretativa, nos propusimos comprender los sentidos a través de los que se expresa la corporeidad y la buena enseñanza en una de las profesoras memorables seleccionadas por sus estudiantes y que conforma el universo de 6 docentes con los que venimos trabajando desde el año 2008 (LAZZARIS, 2020).

En dicha indagación se aborda la problemática corporal a través de la mirada filosófica, en particular la fenomenología y distintas disciplinas que componen una epistemología convergente, cuyo desarrollo en el siglo XX ha sido relevante en el tratamiento e investigación de la corporeidad (LAZZARIS, 2020). La metodología seleccionada se compuso del enfoque biográfico narrativo (BOLÍVAR, DOMINGO y FERNÁNDEZ, 2001) y la etnografía educativa (ROCKWELL, 2009), que permitió el acercamiento a los significados de las prácticas corporales en la enseñanza, poder percibirlos en el aula

y entretener sus sentidos en un conocimiento colectivo. Mediante entrevistas en profundidad a la docente, sus estudiantes y adscriptos, observaciones de clases, y el propio registro narrativo de la investigadora se fue comprendiendo la amalgama existente entre cuerpo, vida y enseñanza universitaria.

La expansión temática, epistémica y metodológica se observa claramente en esta última investigación del grupo. Primero porque ha podido abordar un aspecto sensible e íntimo como lo es el cuerpo y la noción de corporeidad luego de más de 10 años de trabajo con la misma docente memorable. La confianza, la rigurosidad y el compromiso ético del grupo para con ella permitió el despliegue de la expansión hacia cuestiones que se desarrollan en el aula universitaria pero que al mismo tiempo la trascienden. Segundo, esta investigación, nos llevó a un provocador desplazamiento instrumental en donde el registro fotográfico, filmico, visual (AUGUSTOWSKY, 2007) e incluso la mirada etnográfica de las redes sociales de la profesora, nos permitió sumergirnos en la biografía más íntima de ella y poder interpretar, desde allí, la compleja urdimbre entre cuerpo, vida y enseñanza que emerge de sus clases y de los testimonios narrados por sus estudiantes, ayudantes y adscriptos.

En suma, en nuestro hábitat investigativo más próximo, la narrativa autobiográfica y su expansión se presenta posibilitando interceptar discursos con doble potencialidad: "la producción de conocimiento y el involucramiento del sujeto que narra" (GONZÁLEZ MONTEAGUDO, 2008, p. 40). En este contexto los soportes instrumentales y metodológicos desde los cuales sostenemos dicha expansión son sustanciales puesto que, mediante el resguardo de una ligazón coherente con los marcos epistemológicos y conceptuales, nos posibilitan alcanzar e interpretar los datos necesarios para la construcción de conocimiento en torno a la

4 Tesis doctoral: "Corporeidad y Buena Enseñanza en Profesores Memorables. Un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades de la UNMDP". Prof. Susana Lázaris. Director: Dr. Luis Porta. Universidad Nacional de Rosario. Argentina

enseñanza, la pedagogía y la biografización de las vidas de quienes conforman los cotidianos educativos contemporáneos.

Reflexiones Finales

De “instrumento de recolección de datos” a “tecnologías de co-construcción de la experiencia”, lo biográfico narrativo ha mutado inevitablemente al compás de los tiempos y las prácticas de investigación, afectándose progresivamente a medida que los marcos interpretantes de lo social, pero también de la micro esfera pedagógica, van transformándose.

Hablar de la “expansión” de lo biográfico-narrativo es ajustado a la historia-memoria aquí construida, aunque tal vez no sea suficiente para aludir a las resonancias que los procesos han gestado en estos años para la comunidad de investigadores de referencia.

Hace unos días, una colega me entrevistó a propósito de los 20 años de la asignatura Problemática Educativa, la materia del Ciclo de Formación Docente en la que me desempeño como Profesor Titular desde hace años. Coincidíamos en que es un espacio al que nos referimos como un organismo vivo. Al respecto le decía

Sí, lo que pasa es que esas cosas que van pasando, nos pasan a nosotros también. Por eso da la pista de ser un organismo vivo. Está claro eso. Tiene que ver con esta idea de circulación de la que hablé; tiene que ver con las distintas trayectorias y caminos, itinerarios recorridos por cada uno de los miembros de la cátedra, y tiene que ver con mi propia vida también y la manera en que va mutando, va cambiando y se van produciendo cosas nuevas. (PORTA Y YEDAIDE, 2020, p. 25)

Precisamente por la ligazón con el proyecto vital, las tecnologías biográfico-narrativas no nos dejan indemnes. Incitan y reclaman la promesa del encuentro a partir de la intimidad—aquel ámbito de la vida que nos conec-

ta con nuestra sensibilidad profunda, nuestra común vulnerabilidad y nuestros deseos—. La ciencia se vuelve humana en un sentido opuesto al de la más popular y nociva acepción del Humanismo (BRAIDOTTI, 2019). No nos permite ya anclarnos en el antropocentrismo despiadado, sino que nos transporta hacia una más humilde sustancia que compone y se compone con el todo. Lo narrativo, por el arrastre de lo singular e idiosincrático, no puede emanciparse de la cercanía. Y tal vez sea la proximidad, esa imposibilidad de la analgesia creada por la obstinación de la presencia de lo otro, aquello que nos salvará.

Con esta esperanza, y las expectativas que le nacen, lo biográfico auxilia a la investigación a no perder su corazón. No naufragará, sabemos hoy, en la sensiblería ni la indistinción con otras formas de producción del conocimiento. Investigar implica, fundamentalmente, sostener la pregunta. Esas preguntas a las que no podemos, como educadores, renunciar, porque interrogan sobre qué mundos construir y sostener, y qué lugar tienen las pedagogías en esos mundos. Y lo biográfico, aunque todavía implique andar por los bordes en este sentido ampliado que presentamos, completa con sentido y sentimiento la validez de estas preguntas.

Referencias

AGUIRRE, Jonathan, DE LAURENTIS, Claudia y BOXER, Matias. Lo (auto)etnográfico como territorio fecundo para una pedagogía queer: Narrativas de experiencias performáticas en el trayecto doctoral. **Revista de Educación**, v. 3. n. 18, p. 187-205, 2019. Disponible en: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3756 Acceso en: 10 jul. 2020.

AGUIRRE, Jonathan. **La formación docente en Argentina. Un estudio interpretativo de las políticas nacionales. El caso de los denominados Polos de Desarrollo (2000-2001)**. 2019. 656 f. Tesis de Docto-

rado en Humanidades y Artes. Mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Rosario. 2019.

ALVAREZ, Zelmira, PORTA, Luis y SARASA, Cristina. Una exploración del rol de los mentores en las trayectorias profesionales de los buenos docentes universitarios. **Revista Práxis Educativa**. v. 14, n. 14, p. 42-48. 2010. Disponible en: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/431> Acceso en: 10 jul. 2020.

AHMED, Sara. **Fenomenología queer**: orientaciones, objetos, otros. Trad. Javier Sáez del Álamo. Barcelona: Ediciones Bellaterra. 2019

AUGUSTOSVSKY, Gabriela. El registro fotográfico en la investigación educativa. En SVERDLICH, Ingrid comp. **La investigación educativa, una herramienta de conocimiento y acción**. Buenos Aires; Novedades Educativas. 2017. p. 251-278.

BRAIDOTTI, Rosi. A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities. **Theory, Culture y Society**, v. 36, n. 6. 31-61. 2019. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0263276418771486> Acceso en: 10 jul. 2020.

BRANDA, Silvia. **Enseñanzas que dejan huellas: la biografía escolar en las prácticas profesionales. Un estudio interpretativo en los estudiantes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata**. 2017, 354 fojas. Tesis de Doctorado en Humanidades y Artes. Mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, 2017.

BOLÍVAR, Antonio. DOMINGO, José y FERNÁNDEZ, Miguel. **La investigación biográfico-narrativa en educación**. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla, 2001.

CANDELERO, Neldo. Ciencia, Arte, Medios Consideraciones en torno a la experiencia. En: Congreso nacional e internacional de Educación artística. "Hacia una Educación artística participativa, comprometida, e innovadora"; Primer Edición. 2016. Rosario. **Actas de Congreso**. Rosario. Ciudad Gótica, 2016. p. 5-52.

DE LAURENTIS, Claudia. **La Formación del Profesorado: identidad profesional a partir de las narrativas**

biográficas de docentes. Un estudio interpretativo en el Ciclo de Formación Docente de los profesores de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. 2019. 420f. Tesis de Doctorado en Humanidades y Artes. Mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, 2019.

DENZIN, Norman. Performance, hermeneutics, interpretation. En: UWE, Flick, **The sage handbook of qualitative data collection**. Londres: SAGE Publications Ltd., 2018. p. 200-216.

DENZIN, Norman y LINCOLN, Yvonna. **El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa**. Vol. I. Barcelona: Gedisa, 2011.

DENZIN, Norman y LINCOLN, Yvonna. **Manual de investigación cualitativa, IV: métodos de recolección y análisis de datos**. México: Gedisa, 2015.

DI FRANCO, Graciela. **El Campo de las Prácticas Profesionales en la formación del profesorado. Un estudio interpretativo en el Profesorado de Geografía de la Universidad Nacional de La Pampa**. 2019. 364f. Tesis de Doctorado en Humanidades y Artes. Mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, 2019.

FINLEY, Susan. Investigación con base en las artes. En: DENZIN, Norman y LINCOLN, Yvonna **Métodos de recolección y análisis de datos**. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV. Buenos Aires: Gedisa, 2015. p. 113-139

FLORES, Graciela. **Dimensión ética de la enseñanza. Un estudio interpretativo de las prácticas de profesores universitarios memorables**. 2018. 540f. Tesis de Doctorado en Humanidades y Artes. Mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, 2018.

FLORES, Valeria. **Tropismos de la disidencia**. Santiago de Chile: Palinodia, 2017.

FOUCAULT, Michael. **La arqueología del saber**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. 2013 [1969].

FOUCAULT, Michael. **Las palabras y las cosas**. Una arqueología de las ciencias humanas. Buenos Aires: Editorial Siglo Veintiuno. 2011 [1966].

GERRARD, Jessica.; RUDOLPH, Sophie y SRIPRAKASH, Arathi. 'The Politics of Post-Qualitative Inquiry: History and Power'. **Qualitative Inquiry**, v. 23. n. 5, p. 384-394, 2017. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1077800416672694> Acceso en: 10 jul. 2020.

GONZALEZ MONTEAGUDO, José. Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. **Cuestiones Pedagógicas**, v. 19. n. 8, p. 207-232, 2008. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4683179> Acceso en: 10 jul. 2020.

GUBER, Roxana. **La etnografía. Método, campo y reflexividad**. Buenos Aires: s. XXI. 2016.

HALBERSTAM, Jack. **El arte queer del fracaso**. Barcelona: Egales editorial, 2018.

HOLMAN Jones. Autoetnografía. En: DENZIN, Norman y LINCOLN, Ivonna. **Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa**. Vol. IV. Buenos Aires: Gedisa, 2015. p. 262-315.

KEMMIS, Stephen. y MCTAGGART, Robin. La investigación acción participativa. La acción comunicativa y la esfera pública. En: DENZIN, Norman y LINCOLN Ivonna (comps.). **Estrategias de investigación cualitativa. Manual de Investigación Cualitativa** Vol. III. Barcelona: Gedisa, 2013. p. 361-439.

KUBY, Candace y CHRIST, Rebeca. Productive Aporias and Inten(t/s)ionalities of Paradigming: Spacetime-matterings in an Introductory Qualitative Research Course. **Qualitative Inquiry**, v. 24, n. 4, p. 293-304, 2018. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1077800416684870> Acceso en: 10 jul. 2020.

LAKOFF, George y JOHNSON Mark. **Metáforas de la vida cotidiana**. Madrid: Colección Teorem, 1995.

LAZZARIS, Susana. **Corporeidad y buena enseñanza en profesores memorables. Un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades de la UNMDP**. 2020 305f. Tesis de Doctorado en Humanidades y Artes. Mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, 2020.

LINCOLN, Yvonna. Los Comité de Conducta Ética y

el Conservadurismo Metodológico. Los cuestionamientos del paradigma fenomenológico. El campo de la investigación cualitativa. En: DENZIN, Norman y LINCOLN, Ivonna. **Manual de investigación cualitativa**. Vol. I. Barcelona: Gedisa, 2011. p. 332-364.

LITWIN, Edith. El campo de la didáctica: en búsqueda de una nueva agenda. En: CAMILLONI, Alicia; DAVINI, Cristina; ELDESTEIN, Gloria; LITWIN, Edith; SOUTO, Marta y BARCO Susana. **Corrientes didácticas contemporáneas**. Buenos Aires: Paidós, 1996. p. 125-158.

LUPTON, Debora. **Data selves: more-than-human perspectives**. Oxford: Polity Press. 2019

MARTINEZ, Cristina. **Enseñanza proyectual; vínculos entre comunidad de práctica y profesores memorables. Estudio interpretativo en el Taller de Diseño Arquitectónico "A" de la FAUD. UNMDP**. 2017, 402f. Tesis de Doctorado en Humanidades y Artes. Mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, 2017.

NORDSTROM, Susan. Antimethodology: Postqualitative Generative Conventions. **Qualitative Inquiry** v 24. n. 3 215-226. 2018. Disponible en <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1077800417704469?journalCode=qixa> Acceso en: 10 jul. 2020.

RAMALLO, Francisco. **El bachillerato como experiencia: Un abordaje biográfico narrativo a partir del Colegio Nacional de Mar del Plata, 1914-1940**. 2017, 310f. Tesis de Doctorado en Humanidades y Artes. Mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes Universidad Nacional de Rosario. Rosario, 2017.

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

PORTA, Luis, ÁLVAREZ, Zelmira, YEDAIDE, María Marta. Travesías del centro a las periferias de la formación docente. La investigación biográfico-narrativa y las aperturas a dimensiones otras del currículo. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 19. N. 63, p. 1175-1193, Oct.-Dic. 2014. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n63/v19n63a8.pdf> Acceso en: 10 jul. 2020.

PORTA, Luis. Pedagogía doctoral y hábitat sensoriales. En: Simposio sobre Pedagogía Doctoral: In-

investigación, relatos y experiencias en la formación doctoral. Primera Edición. 2018. Mar del Plata. **Actas de Simposio "Pedagogía Doctoral en Educación. Investigación, Relatos y Experiencias en la Formación Doctoral"**. Mar del Plata. Ed. Facultad de Humanidades- UNMDP. 2018. p. 1-5

PORTA, Luis y YEDAIDE, María Marta. **Pedagogías vitales. Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial**. Mar del Plata: EUEM, 2017.

PORTA, Luis., AGUIRRE, Jonathan. y RAMALLO, Francisco. La expansión (auto)biográfica: Territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa. **Revista Interterritorios**, v. 4, n. 7, p. 165-183, 2018. Disponible en <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/article/view/238248> Acceso en: 10 jul. 2020.

PORTA, Luis y AGUIRRE, Jonathan. La investigación (auto)biográfico-narrativa en la educación superior argentina. La expansión de horizontes metodológicos. En: AVENDAÑO, Fernando. **Quehaceres de la investigación**. Rosario: Homo Sapiens, 2020.

PORTA, Luis y YEDAIDE, María Marta. Pedagogías para hacer temblar mundos. Problemática Educativa como organismo vivo frente al deseo, la pregunta y la germinación de futuros. **Revista de Educación**, UNMDP. V. 21.2, p. 10-30, 2020. Disponible en: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4573/4603 Acceso en: 10 jul. 2020.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. Historias Debidas VIII: Silvia Rivera Cusicanqui. **Canal Encuentro**. 2017. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=1q6HfhZUGhc> Acceso en: 10 jul. 2020.

ROLNIK, Suely. **Esferas de la insurrección**. Apuntes para descolonizar el inconsciente. CABA: Tinta Limón, 2019.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática**. Vol. I. Bilbao: Desclée de Brouwer S.A, 2003.

SARASA, Cristina. **Relatos entramados de futuras identidades profesionales docentes. Una indaga-**

ción narrativa en la formación inicial del Profesorado en Inglés. 2016, 349 f. Tesis de Doctorado en Humanidades y Artes. Mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, 2016

SEDGWICH, Eve. **Tocar la fibra: Afecto, pedagogía, performatividad**. Madrid: Alpuerto, 2018.

SEGATO, Rita. **La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2015.

ST. PIERRE, Elizabeth. Haecceity: Laying Out a Plane for Post Qualitative Inquiry. **Qualitative Inquiry**, v. 23 n. 9, p. 686-698, 2017. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1077800417727764> Acceso en: 10 jul. 2020.

ST. PIERRE, Elisabeth. The posts continue: Becoming. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 26, n. 1., p. 646-657, 2013. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09518398.2013.788754> Acceso en: 10 jul. 2020.

ST. PIERRE, Elizabeth. A brief and personal history of post qualitative research: Toward "post inquiry". **Journal of Curriculum Theorizing**, v. 30 n. 2, p. 2-19, 2014. Disponible en: <https://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/view/521> Acceso en: 10 jul. 2020.

TAYLOR, S. Y BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Buenos Aires: Paidós, 2007.

WAYAR, Marlene. **Palabras de fuego: Teoría travesti-trans sudamericana**. Travesti/ Una teoría lo suficientemente buena. Buenos Aires: Muchas Nueces, 2008.

TRUEBA, Sebastian. **Profesores memorables para los docentes formadores de los profesorado de Educación Física de la ciudad de Mar del Plata**. 2019, 268f. Tesis de Doctorado en Humanidades y Artes. Mención Ciencias de la Educación. Universidad Nacional Rosario. Rosario, 2019.

YEDAIDE, María Marta. **El relato "oficial" y los "otros" relatos sobre la enseñanza en la formación del Profesorado: un estudio interpretativo en la Facultad**

de Humanidades, UNMDP. 2016, 351f. Tesis de Doctorado en Humanidades y Artes. Mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, 2016.

Recibido em: 29/09/2020

Aprovado em: 14/12/2020

Luis Porta é Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, España. Docente e Investigador categoría 1, Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades (UNMDP) e Investigador Principal de CONICET. Profesor Titular Regular de la Cátedra Problemática Educativa y de Sociología de la Educación. Director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMed-UNMDP). Coordinador del Programa de Doctorado en Investigación Narrativa, Biográfica y AutoBiográfica en Educación de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. E-mail: luisporta510@gmail.com

O BIOGRAMA COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA CONSTRUÇÃO DE TRAJETÓRIA DE VIDA-CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO MUSICAL

■ RAIMUNDO VAGNER LEITE DE OLIVEIRA

<https://orcid.org/0000-0003-2079-6619>

Universidade de Brasília

RESUMO

O presente texto é uma síntese de uma pesquisa concluída de mestrado cuja temática incidiu sobre trajetória de vida-científica de pesquisadores da área da Educação Musical. Os pressupostos teóricos foram embasados em conceitos de trajetórias de vida. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, com base na pesquisa documental cuja fonte incidiu sobre o Currículo Lattes usado para preencher o biograma. O foco deste texto é apresentar um novo formato de biograma além de mostrar de que modo ele foi utilizado como referencial teórico-metodológico. Os dados aqui apresentados são excertos desse foco. A trajetória de vida-científica é o recorte de uma vida inteira que faz referência à atuação no campo da Educação Musical. Os resultados revelam que o biograma pode ser considerado como referencial teórico-metodológico. É teórico por trazer o conceito de biograma para o campo da Educação Musical e metodológico por ser o instrumento usado para a construção das trajetórias de vida-científica. É um modo de dar vida ao Currículo Lattes e visibilidade às trajetórias de vida-científicas pela valoração – resultado da interpretação. Conclui-se que ao analisar os registros no biograma foi possível representar, por sua unidade e coerência, a trajetória de vida-científica como um encaqueamento que enreda uma história de vida com a Educação Musical. **Palavras-chave:** Educação Musical. Trajetória de vida-científica. Biograma.

ABSTRACT

BIOGRAM AS THEORETICAL-METHODOLOGICAL REFERENCE FOR CONSTRUCTION TRAJECTORY OF SCIENTIFIC-LIFE IN MUSIC EDUCATION

This text is a synthesis of a completed master's research whose theme focused on the trajectory of the scientific life of researchers in the

area of Music Education. The theoretical assumptions were based on concepts of life trajectories. The methodology used was qualitative in nature, based on documentary research whose source focused on the Lattes Curriculum used to fill out the Biogram. The focus of this text is to present how the Biogram was used as a theoretical-methodological framework. The data presented here are excerpts from this focus. The trajectory of scientific-life is the cutout of a lifetime that refers to the performance in the field of Music Education. The results reveal that the Biogram is a type of methodologically instrumentalizing. It is theoretical for bringing the concept of Biogram to the field of Musical and methodological Education because it is the instrument used for the construction of trajectories of scientific-life. It is a way of giving life to the Lattes Curriculum and visibility to the trajectories of life-scientific by valuation – a result of interpretation. It is concluded that by analyzing the records in the Biogram it was possible to represent, by its unity and coherence, the trajectory of scientific life as a chain that entangles a life history with Music Education.

Keywords: Music Education. Trajectory of scientific-life. Biogram.

RESUMEN

EL BIOGRAMA COMO MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA TRAYECTORIA DE VIDA-CIENTIFICA EN LA EDUCACIÓN MUSICAL

Este texto es una síntesis de una investigación de maestría completa cuyo tema se centró en la trayectoria de la vida-científica de los investigadores en el campo de la educación musical. Los supuestos teóricos se basaron en conceptos de trayectoria de vida. La metodología utilizada fue de naturaleza cualitativa, basada en la investigación documental cuya fuente estaba en el Currículo Lattes utilizado para completar el Biograma. El objetivo de este texto es presentar cómo se utilizó el Biograma como marco teórico y metodológico. Los datos presentados aquí son extractos de ese enfoque. La trayectoria de la vida-científica es el recorte de toda una vida que hace referencia a la actuación en el campo de la educación musical. Los resultados revelan que el Biograma es un tipo de herramienta metodológica. Es teórico porque lleva el concepto de Biograma al campo de la educación musical y metodológico porque es el instrumento utilizado para la construcción de trayectorias de vida-científica. Es una forma de dar vida al Currículo Lattes y visibilidad a las trayectorias de vida-científicas a través de la valoración, el resultado de la interpretación. Se concluye que al analizar los registros en el Biograma

fue posible representar, por su unidad y coherencia, la trayectoria de vida-científica como un encadenamiento que entrelaza una historia de vida con la Educación Musical.

Palabras clave: Educación musical. Trayectoria de la vida-científica. Biograma.

Introdução

Este artigo é um recorte de uma pesquisa concluída de mestrado em que o objeto de estudo consistiu nas trajetórias de vida-científica de destacados pesquisadores da Educação Musical. Ao delinear esse objeto de estudo, a questão da pesquisa problematizada foi: como as trajetórias de vida-científica de pesquisadores com Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) da Educação Musical vêm se configurando com essa área de conhecimento?

O presente artigo está atrelado ao projeto guarda-chuva denominado “Educação Musical e Pesquisa (Auto)Biográfica: desafios epistemológicos” (ABREU, 2016), que consistiu em acolher estudos e pesquisas em Educação Musical que potencializam dimensões epistemológicas e que abarcam experiências de profissionais em suas interações com conhecimentos que emergem de fatos biográficos filtrados pelo social, cultural e educacional de sujeitos na sociedade contemporânea. Esse projeto se desenvolveu no âmbito do Grupo de Pesquisa Educação Musical e Autobiografia (GEMAB)¹, operando na vertente de histórias de vida de educadores musicais brasileiros.

A Educação Musical, como campo investigativo, começa no Brasil com a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) em 1991, com o propósito de consolidar a área (OLIVEIRA, 2012). Portanto, a área não é nova, tem “história, associações, instituições de en-

sino superior, pesquisas, ações formativas [e] proposições frente à Lei nº 11.769/08” (SOUZA et al., 2010, p. 87, grifo nosso). As palavras em destaque enfatizam, ou revelam um campo investigativo preocupado desde o princípio com as experiências de seus pesquisadores com a prática de pesquisa. E, como destaca Del-Ben (2017), isso vem acontecendo desde a formação dos sete primeiros doutores da Educação Musical que, ao se formarem na área, abriram caminhos para a Educação Musical como campo investigativo (Cf. LEITE-OLIVEIRA, 2019, p. 28).

O foco deste texto é apresentar um novo formato de biograma e sua utilização na pesquisa como referencial teórico-metodológico para se chegar nas trajetórias de vida-científica de pesquisadores da Educação Musical no Brasil.

Os caminhos metodológicos da pesquisa consistem numa abordagem qualitativa em fontes documentais – nesse caso, o Currículo Lattes de pesquisadores com Bolsa de PQ, resultante da pesquisa documental. O biograma inicialmente apresentou-se como um dispositivo para a técnica de pesquisa. Entretanto, com os avanços da pesquisa, tornou-se o referencial teórico-metodológico e foi usado para análise dos dados fundamentando-se na valoração construída pela hermenêutica.

Os biogramas preenchidos a partir dos Currículos Lattes com base em cinco critérios do CNPq constituem a trajetória de vida-científica dos cinco pesquisadores PQ’s da Educação Musical. A partir da teoria da hermenêutica,

¹ Ver: <http://musicobiografia.unb.br/>.

observando o paradigma interpretativo da valoração, e fazendo o cruzamento dos dados dos biogramas, identifiquei as características gerais dos pesquisadores. Esse processo ajudou a chegar às primeiras compreensões das trajetórias de vida-científica dos pesquisadores. Com isso, foi possível identificar características específicas das trajetórias. Os resultados mostraram o termo nocional de biograma e de trajetória de vida-científica para a Educação Musical e inferências sobre um projeto coletivo de área que norteou esta pesquisa.

Os caminhos trilhados na pesquisa, bem como seus resultados, só foram possíveis através da utilização do biograma. Nesse ponto, retomo esse aspecto, pois foi a partir de balanços da produção de conhecimento gerado na área que encontramos pesquisas de autores que abordam, dentre outros assuntos, identificação de perspectivas teórico-metodológicas (SOUZA, 1996); diversidade temática, teórica e metodológicas (BELLOCHIO, 2003; DEL-BEN, 2003; SANTOS, 2003); e metodologias específicas de pesquisa (FIGUEIREDO; SOARES, 2010, 2012; FIGUEIREDO; SOARES; SCHAMBECK, 2015).

Ocorre que para atingir os propósitos da pesquisa empreendida no mestrado, tais metodologias abordadas pelos autores supracitados não atendiam aos propósitos do estudo. Era preciso uma abordagem metodológica que valorasse os registros daqueles sujeitos que se construíram com a área da Educação Musical.

Os caminhos tomados para a construção das trajetórias de vida-científica levaram-me a entender que tal processo precisou trilhar novos caminhos metodológicos para obtenção dos resultados esperados. Encontrei em Bondía (2002, p. 24) um olhar para as experiências cuja trajetória de vida inscreve algumas marcas, deixando vestígios e alguns efeitos. Isso se inscreve nas escritas de si que podem ser descritas de diferentes maneiras, como é o caso do Currículo Lattes.

Ao considerar que o Currículo Lattes, fonte documental desta pesquisa, é “quase um relato (auto)biográfico” (NASCIMENTO; NUNES, 2014, p. 1079) e que as trajetórias de vida-científica são os próprios biogramas, entendo que tal caminho funde a biografia com o biograma evidenciando trajetórias de vida-científica. A trajetória de vida-científica traçada por meio do biograma é um tipo de instrumentalizar metodologicamente para um novo modo de se fazer pesquisa.

A partir dessas reflexões e das ideias de Abreu (2018), bem como dos construtos de Bolívar, Domingos e Fernández (2001), unifiquei tal diversidade de pensamentos na unicidade do conceito de biograma e trajetórias de vida-científica. O “biograma” – termo de origem grega usado em palavras que tenham relação com o ser vivo [bio = vida + grama = linha/trajetória] – é onde a história da vida de alguém é narrada. É, portanto, um dispositivo de escrita que auxilia, a partir de contínua reflexão, a dar unidade e, de certa maneira, coerência às circunstâncias que foram formadoras na elaboração das trajetórias de vida-científicas dos pesquisadores. A trajetória de vida-científica é a fase científica em que o pesquisador se encontra, cujo capital/produto parte das epistemologias que se (inter)relacionam e ajudam diretamente na construção e consolidação de uma área de conhecimento.

A trajetória de vida-científica é o recorte de uma vida inteira que faz referência à atuação no campo da Educação Musical. De forma que o biograma é a própria trajetória de vida-científica.

Caminhos teórico-metodológico da pesquisa

Descrevo neste tópico os caminhos lógicos da investigação. A abordagem teórica utilizada neste trabalho é a qualitativa, que se justifica

devido à técnica de coleta, análise e interpretação dos dados. Apesar desta pesquisa conter aspectos estatísticos ou dedutivos (quantitativo) e os dados estarem organizados em quadros, tabelas e gráficos, necessitamos deles para a escrita de textos narrativos e descritivos (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 71, 92, 114). Esses textos são subjetivos ou indutivos e são necessários para se chegar à valoração.

O procedimento técnico escolhido é a pesquisa documental. É uma pesquisa ampla. Os materiais usados na pesquisa documental, por geralmente serem fontes mais recentes e não terem sido analisados, podem ser reelaborados conforme o andamento da pesquisa. Justifico a seguir, o uso da pesquisa documental.

O presente estudo tem nas fontes documentais, como escolha metodológica, o material resultante da pesquisa documental. A análise documental, a partir das fontes documentais, constitui-se de uma técnica importante, pois revela novos olhares e soluções possíveis sobre determinada temática (LUDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994). A presente pesquisa tomou como amostra cinco Currículos Lattes dos pesquisadores da Educação Musical com Bolsa PQ do CNPq. A trajetória de vida-científica pode ser captada por entrevista (história oral), relato circunstanciado autobiográfico (depoimentos pessoais), mas, neste estudo, usaremos os dados² registrados no conteúdo dos Currículos Lattes, pois entendemos que as trajetórias de vida-científica partem da escrita de si nessa fonte documental.

A vida é mais que um Currículo Lattes, mas nele os registros esquemáticos se dispõem a materializar aquilo que constitui a vida de um profissional. O Currículo Lattes é um registro de padrão nacional (CNPq, 2018) e pode ser utilizado para a caracterização de redes de colaboração científica para a Educação Musical.

² Também usaremos os dados dos Diretório de Grupos de Pesquisa, e os Indicadores da Produção informados pelo CNPq por intermédio da Plataforma Lattes.

Quando o pesquisador faz tal registro, subjetivamente, deixa exposta sua identidade, ou seja, sua trajetória de vida-científica.

Cabe aqui esclarecer que a expressão (auto)biográfico trata do método, e autobiografia trata do gênero literário. Esta pesquisa se constitui como estudos da Educação Musical e pesquisa (auto)biográfica.

Entendemos, com base em todos os estudos supramencionados, que o Currículo Lattes é bio, é vida, é texto, é fala, é jornada, é autobiografia. Nele, é forjada uma identidade – um documento, um documento de identidade. Nele, está a base fundante para a trajetória de vida-científica de pesquisadores de uma determinada área, como é o caso da Educação Musical.

Com a trajetória de vida-científica capturada por intermédio de fontes documentais pelos biogramas, foi possível ver nos fatos aquilo que denomina-se evolução de vida-científica do pesquisador. Com a escrita de si nos Currículos Lattes vistos como dados por uma outra perspectiva, foi possível perceber convenções. Dessa forma, busquei situar essas convenções dentro de um discurso que atendesse aos pressupostos desta pesquisa. Esta escrita baseia-se em contextos acadêmicos, sociais, econômicos, situacionais e culturais. Também é uma escrita específica que fornece relatos de uma vida comprometida com sua área de conhecimento.

Ao ler os Currículos Lattes dos cinco pesquisadores, não foi possível enxergar claramente como ajudaram a construir e consolidar a área de conhecimento. Isso só é possível pelo biograma que é preenchido por critérios do CNPq e que atendem às demandas científicas no país. Com isso, foi possível refletir sobre o contexto e interpretar os parâmetros subjetivos do Currículo Lattes. Só dessa forma foi possível perceber as possíveis entrelinhas dessa fonte documental e, com isso, catego-

rias para a construção dos biogramas, aumentando assim nossa compreensão dessa fonte documental.

Biograma como referencial teórico-metodológico

O biograma tem origem nos estudos de Agra e

Matos (1997) e foi criado para estudar trajetória de vida. Na perspectiva de Bolívar, Domingo e Fernández (2001), por meio do biograma que observa os fatos cronológicos, os acontecimentos e avaliação, é possível elaborar um mapa das trajetórias do indivíduo. Segue abaixo um exemplo do quadro apresentado pelos autores supracitados.

Quadro 1 – Biograma de trajetória profissional

Fatos Cronológicos	Acontecimentos	Avaliação
1961 -1965? Magistério	Escola Normal de Granada	- Carreira curta - Treinamento escasso

Fonte: Bolívar, Domingo, e Fernández (2001, p. 179).

A coluna do centro trata resumidamente dos acontecimentos mais importantes. A coluna da esquerda apresenta a data. Por fim, na coluna da direita, encontra-se a avaliação, na qual são feitas as anotações resumidas de significado que o pesquisador dá a cada aconte-

cimento.

Para elaborar a trajetória de vida-científica, um novo formato de biograma foi desenvolvido (ver Quadro 2) com os critérios do CNPq – como títulos – e o acréscimo do termo valoração.

Quadro 2 – Biograma de trajetória de vida-científica

Critérios do CNPq*		
CRONOLOGIA	ACONTECIMENTOS	VALORAÇÃO
2010 - 2019	Orientação de doutorado	RAPIH
2002 - 2018	Parecerista de periódico científico	
1996 - 2018	Artigos publicados em periódicos	
2001	Livro	
2003 - 2011	Assessoria e consultoria	

Fonte: elaborado pelo autor com base em Abreu (2018); Bolívar, Domingos e Fernández (2001).

Nota: Resultado da Análise do Paradigma Interpretativo da Hermenêutica (RAPIH).

* Critérios do CNPq: a) produção científica; b) formação de recursos humanos em nível de pós-graduação; c) contribuição científica e tecnológica e para inovação; d) coordenação ou participação principal em projetos de pesquisa; e) participação em atividades editoriais e de gestão científica e administração de instituições e núcleos de excelência científica e tecnológica.

O diferencial do biograma desenvolvido para esta pesquisa está na valoração. A valoração é resultado da análise do paradigma interpretativo da hermenêutica. Ao analisar, por esses registros no biograma, esses acontecimentos e cronologia das trajetórias dos sujeitos com intuito de extrair a valoração dos

acontecimentos, foi possível representar a trajetória de vida-científica como um encadeamento que enreda uma história de vida com a Educação Musical.

Num primeiro momento, o biograma é um dispositivo de escrita, em que a história da vida é narrada, que auxilia, a partir de contí-

nua reflexão, a dar unidade e, de certa maneira, coerência às circunstâncias que foram formadoras na elaboração de/das trajetórias de vida-científicas de/dos pesquisadores. A trajetória de vida-científica é o recorte de uma vida inteira que faz *referência* à atuação no campo da Educação Musical.

Por ser um tipo de instrumentalizar metodologicamente para um novo modo de se fazer pesquisa na área, o biograma é o referencial teórico-metodológico. Teórico por trazer o conceito para o campo da Educação Musical, e metodológico por ser o instrumento usado para a construção das trajetórias de vida-científica. Ele é um mapa representativo das trajetórias de vida-científica de pesquisadores. Nesse instrumento, os acontecimentos e a cronologia dos fatos mais importantes relacionados à produção científica, tecnológica e de inovação são descritos. É um modo de dar vida ao Currículo Lattes e visibilidade às trajetórias de vida-científicas pela valoração.

Esse referencial teórico-metodológico visa trazer contribuições e inovação no campo da metodologia científica, pois nos leva a refletir os caminhos percorridos por pesquisadores ao longo da vida-científica e seus significados para si e para a área de conhecimento. Nisso reside a importância deste artigo: mostrar um novo formato de biograma construído com critérios do CNPq, cuja valoração dos acontecimentos é resultante da teoria da hermenêutica.

Biograma – fonte e instrumento para a construção de trajetória de vida-científica

Proponho o uso do biograma – adaptando-o às nossas necessidades – considerado um estudo longitudinal retrospectivo, uma vez que os dados coletados são para traçar a trajetória de vida-científica de pesquisadores, nesse caso, do CNPq da Educação Musical.

A biografia, heterobiografia e autobiografia são graficamente traduzidas no biograma. Biografia “é a vida de um único sujeito, entendida no seu tempo e percurso histórico”; heterobiografia diz respeito a “fatos significativos na vida dos sujeitos, recolhidos e registrados por outros, numa multiplicidade de fontes documentais”; autobiografia, gênero literário, é onde a “história de vida de alguém é escrita ou narrada pela pessoa biografada” (MANITA, 2001, p. 39, 40).

É por meio do biograma que foi possível enxergar os itinerários de vida-científica no Currículo Lattes dos cinco pesquisadores da Educação Musical. Sem esse instrumental-metodológico não seria possível chegar à resposta da questão-problema da pesquisa.

A construção e preenchimento do biograma

Primeira parte – delineamento. Para a construção do biograma de trajetória de vida-científica, foi preciso empreender várias leituras sobre a fonte de pesquisa – o Currículo Lattes. Portanto, levantar dessa fonte a trajetória percorrida do que fizeram os pesquisadores mostra um jeito de enxergar uma área de conhecimento. Os biogramas foram elaborados na ordem crescente conforme os níveis do CNPq (Cf. LEITE-OLIVEIRA, 2019, p. 80).

Algumas fontes, para a construção dos biogramas, foram extraídas das ideias de autores de fora da área como é o caso de Bolívar, Domingo e Fernández (2001). De dentro da área da Educação Musical, trago as ideias de Abreu (2019) que contribuíram no adensamento desses biogramas, bem como para as fases da análise.

Após vários exercícios estruturantes do biograma, como títulos deste, optei por colocar cinco critérios do CNPq³, órgão que observa

³ CNPq – principal órgão que fomenta a pesquisa no

por meio de seus critérios quem está de acordo com ele. Assim, iniciei o processo de preenchimento dos biogramas observando paralelamente os critérios com a cronologia dos fatos e os acontecimentos. Observando cada critério separadamente, busquei respostas no Currículo Lattes. Os critérios do CNPq estudados para ajudar a sistematizar os biogramas dos cinco pesquisadores foram retirados da Chamada CNPq nº 06/2019 – Bolsas de PQ e outros documentos (CNPq, 2018; 2017; 2015; 2014). Essa imersão ajudou na percepção de categorias e subcategorias.

Segunda parte – preenchimento. Os biogramas foram preenchidos a partir dos Currículos Lattes, e, sempre que necessário, as informações contidas nos Currículos Lattes foram confrontadas com os indicadores da produção, ambos da Plataforma Lattes.

Terceira parte – primeiros resultados. Ao observar todos os biogramas delineados após o processo de construção, entendo, como primeiros resultados desta pesquisa, que eles são as próprias trajetórias de vida-científica dos cinco pesquisadores. Essas trajetórias nasceram por esses biogramas construídos com base em cinco categorias do CNPq – que são as mesmas categorias, direta ou indiretamente, para todos as áreas do conhecimento.

Pelos biogramas, os objetivos propostos foram respondidos. O passo seguinte consistiu em extrair, num paradigma interpretativo da hermenêutica, a valoração dos acontecimentos dessas trajetórias com intuito de verificar características de um panorama de área.

Análise dos dados e seus processos

Para analisar os dados, também tomei por

país: <https://cartacampinas.com.br/2019/04/principal-orgao-que-financia-a-pesquisa-no-brasil-o-cnpq-esta-inviabilizado-por-falta-de-recursos/>.

base os construtos de Bolívar, Domingo e Fernández (2001) para tratar da teoria da hermenêutica para se chegar ao paradigma interpretativo da valoração. Na valoração, usou-se como técnica de investigação a análise de conteúdo/textos.

O termo “valoração” na perspectiva da hermenêutica

A valoração são os apontamentos de sentido que o pesquisador dá a cada feito/acontecimento memorável do indivíduo/grupo. Com os acontecimentos registrados, é no momento da valoração que estes ganham significados. Nesse sentido, os significados atribuídos são para aqueles acontecimentos que estruturam uma trajetória de vida, nesse caso, científica. A valoração está naquilo que estrutura, que constrói, que cria mecanismos para uma trajetória de vida ser uma vida-científica. A valoração nesta pesquisa ocorreu pela interpretação dos biogramas pelo pesquisador/autor através da teoria da hermenêutica ao tomar como fundamentos estruturantes os conteúdos/textos dos biogramas, valorando a importância das trajetórias de vida-científica para a Educação Musical. O âmbito da hermenêutica se estende à interpretação de todos os tipos de texto (VELOSO, 2002).

A hermenêutica, segundo Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 186), “permite dar sentido e compreender aspectos cognitivos, afetivos e de ação” dos pesquisadores, entendidas aqui como trajetórias de vida-científica de pesquisadores PQs. Entendo, portanto, que a hermenêutica proporciona sentido por dar a compreender as trajetórias de vida-científica pelos acontecimentos vividos. Nesses acontecimentos, estão inseridas as manifestações subjetivas do indivíduo que ajudam a enxergar características da Educação Musical como área.

Processos de análise

A fase de análise e interpretação dos dados se desenvolveu a partir das evidências observadas durante e após o preenchimento do biograma. Com os dados retirados dos Currículos Lattes e dos indicadores da produção, os biogramas dos pesquisadores foram montados. Os biogramas delineados já se configuram como as trajetórias de vida-científica dos cinco pesquisadores.

Fundamentando-se na teoria da hermenêutica (GIL, 2008, p. 18-24) para interpretação de todos os tipos de texto (VELOSO, 2002) e também com base interpretativa nos estudos de Bolívar, Domingo e Fernández (2001), busquei mostrar aspectos gerais interpretando os biogramas para geração de dados dispostos em gráficos e figuras já com um olhar instrumentalizado para as trajetórias de vida-científica dos cinco pesquisadores. Assim, ao olhar para as trajetórias de vida-científica, percebi como cada pesquisador vem se comportando, no sentido de ações tomadas. Pude, a partir das nuances individuais, mostrar como os cinco pesquisadores conversam entre si.

E, finalmente, a interpretação de toda a pesquisa. Fase elaborada com base na teoria da hermenêutica em que é mostrado o posicionamento do próprio autor pelo aspecto valorativo considerado de maior significado das trajetórias de vida-científica dos pesquisadores PQs.

A seguir, apresento alguns dados desse processo de análise com a metodologia proposta. Reitero que o referencial teórico-metodológico é foco deste artigo.

Alguns excertos dos dados

Diálogos foram estabelecidos entre autores que fazem fronteira com a Educação Musical bem como da própria área, a fim de trazer com-

preensões de como vêm se configurando as trajetórias de vida-científica dos cinco pesquisadores com Bolsa de PQ da Educação Musical. Esses diálogos pautaram-se sobre a temática deste estudo e nos cinco critérios do CNPq para ver como os cinco pesquisadores abordam, ou se comportam frente a tais assuntos.

Para estabelecer um diálogo entre os cinco pesquisadores e demais autores, elaborei um gráfico para cada critério para mostrar aproximações dessas cinco trajetórias para, talvez, mostrar um propósito de área. Nos gráficos, expus o quantitativo dos critérios e neles, suas subcategorias (convenções) secundárias, ternárias e quaternárias. O critério 1, por exemplo, trata da produção científica. Nele, temos a produção bibliográfica (subcategoria secundária), orientações concluídas (subcategoria ternária), orientações concluídas em mestrado (subcategoria quaternária).

O passo seguinte foi ver como cada categoria e subcategoria têm sido usadas para alimentar a Educação Musical ou, posto de outro modo, como cada categoria e subcategoria vêm configurando essa área de conhecimento. Nesse ponto, busquei estudos que abordassem as temáticas das categorias e subcategorias de fora da área e depois da própria área. Essas aproximações visaram mostrar os caminhos fundantes da área.

Procurei, na pesquisa empreendida, “estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos” e as “hipóteses formuladas”, buscando “ultrapassar a mera descrição dos resultados obtidos, acrescentando algo novo ao que já conhecemos sobre o assunto” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 115), nesse caso, trajetória de vida-científica de pesquisadores.

Os cinco pesquisadores estudados nesta pesquisa possuem diferentes formações em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Liane Hentschke e Jusamara Vieira Souza possuem doutorado em Educação Musical, Luciana Marta

Del-Ben em Música, Luís Ricardo Silva Queiroz têm formação em Música cuja área de concentração é em Etnomusicologia. E, por fim, Cláudia Ribeiro Bellochio com doutorado em Educação.

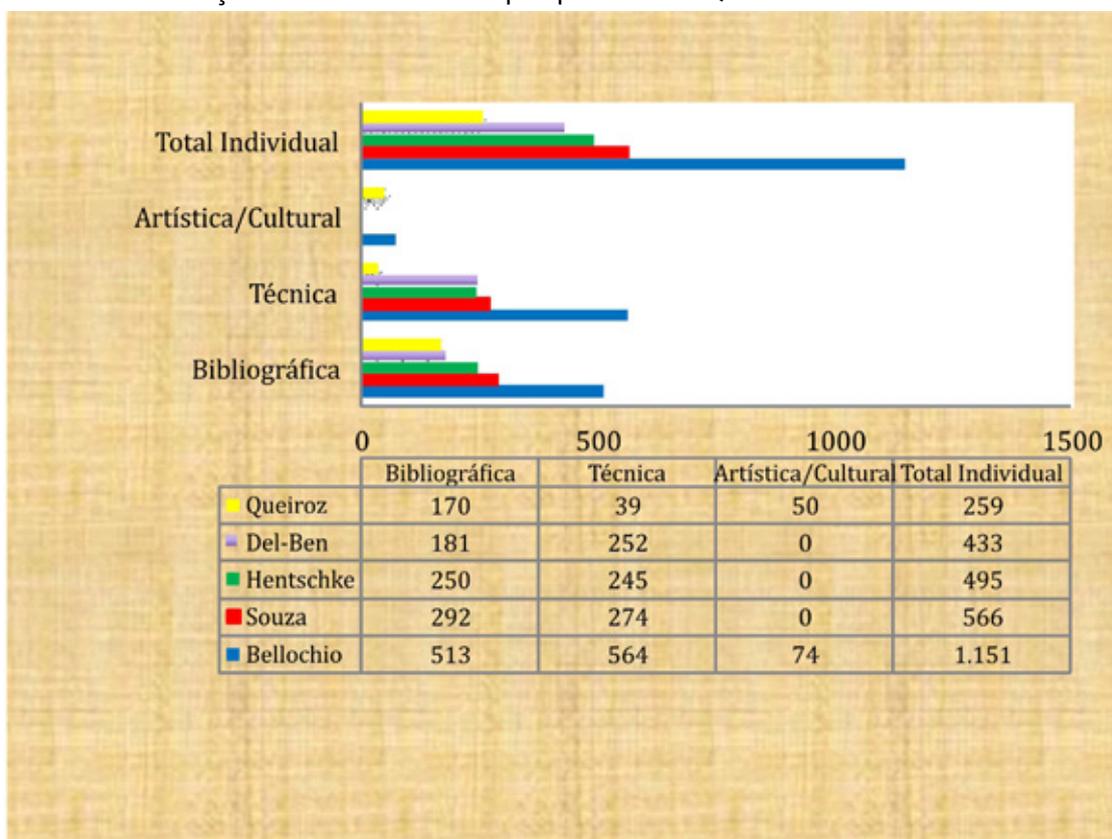
Sob diferentes visões epistemológicas, esses pesquisadores têm se orientado dentro da área com olhares distintos, mas com uma preocupação coletiva que é a construção de uma área, seja pelo viés da formação de professores, como é o caso de Liane Hentschke e Cláudia Ribeiro Bellochio; pela Educação Musical Escolar da qual trata Luciana Marta Del-Ben; ou da Educação Musical e Cotidiano com uma abordagem da sociologia da Educação Musical como vem se debruçando Jusamara Vieira Souza; e, por fim, Luís Ricardo Silva Queiroz que tem buscado dialogar na perspectiva da Educação Musical como Cultura.

Quantitativamente os cinco gráficos a seguir mostram como essas trajetórias de vida-científica dos cinco pesquisadores conversam entre si, mostrando nuances individuais e coletivas. Com isso, é possível observar como vêm se constituindo.

Os pesquisadores e a produção científica

De acordo com Witter (1997, p. 09), “produção científica é a forma pela qual a universidade ou instituição de pesquisa se faz presente no saber-fazer-poder ciência [e entre outras coisas é também]; a forma de se fazer presente não só hoje, mas também amanhã”. A seguir, apresento o gráfico referente à produção científica dos pesquisadores:

Gráfico 1 – Produção científica dos cinco pesquisadores PQ



Fonte: elaborado pelo autor.

Esses cinco pesquisadores, ao longo de suas trajetórias, mantiveram uma produção constante, com destaque para a produção bibliográfica,

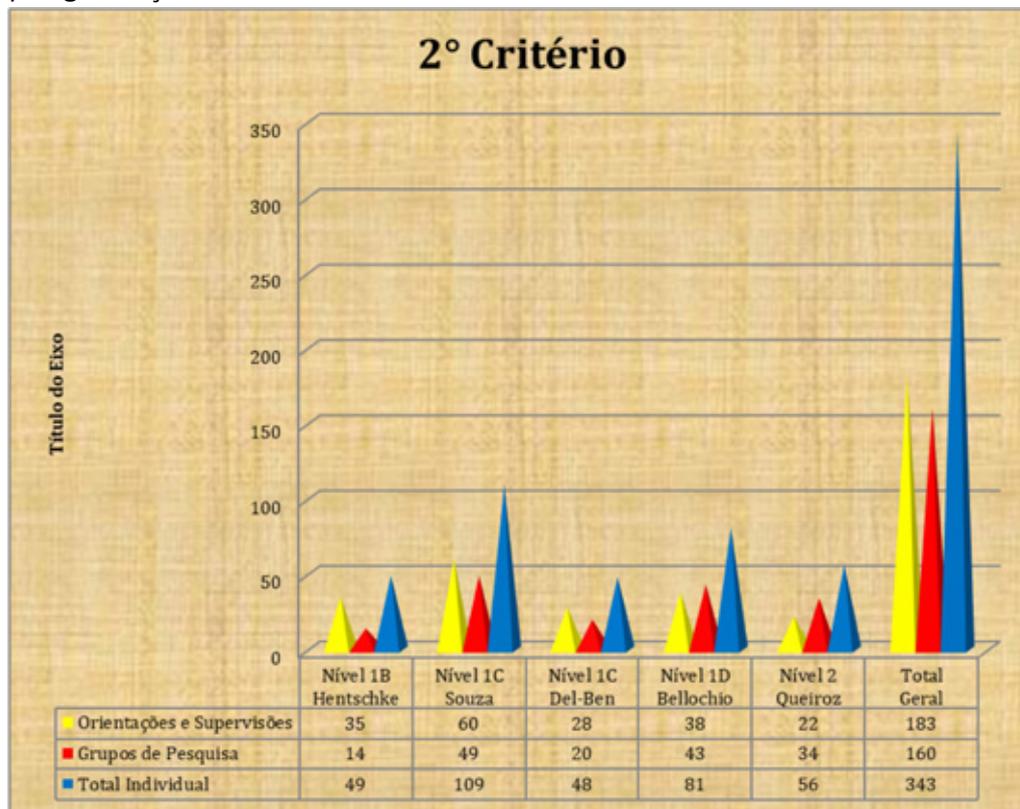
totalizando 1.392 (orientações, trabalhos publicados em anais de eventos, artigos publicados em periódicos, resumos, livros e capítulo de

livros), e a produção técnica com 1.374 trabalhos (apresentações de trabalhos, assessoria e consultoria, cursos de formação, reuniões, projetos, auditoria). A produção cultural apresenta-se com menor quantidade, 124, somente nos indicadores da produção de dois dos cinco pesquisadores. Essa produção tem alimentado tantos os cursos de graduação como os de pós-graduação no país, nos mais vários aspectos.

Formação de recursos humanos dos cinco pesquisadores em nível de pós-graduação

A área da Educação Musical no país vem crescendo de modo significativo e isso vem ocorrendo, conforme a pesquisa empreendida, pela “*expansão e consolidação da Pós-Graduação*” (DEL-BEN, 2010, p. 26, grifo nosso).

Gráfico 2 – Formação de recursos humanos dos cinco pesquisadores em nível de pós-graduação



Fonte: elaborado pelo autor.

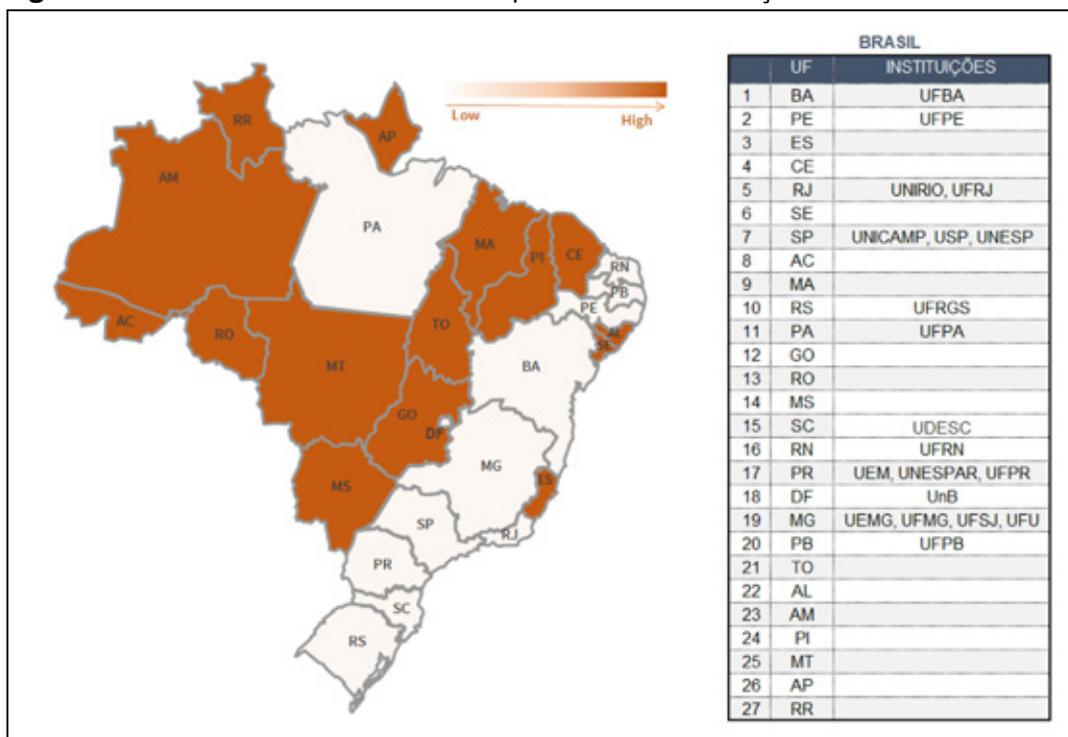
Os pesquisadores deste estudo atuam em universidades, desde o ano de 1995 até os dias atuais (uma exceção), na formação de recursos humanos, retroalimentando a área. O panorama atual, janeiro de 2020 da pós-graduação, a partir da última Avaliação Quadrienal⁴ (2017-2020) contabiliza 29 programas/cursos *stricto sensu* em Música (18 mestrados e 11 doutorados). Cabe esclarecer que Cláudia Ribeiro Bel-

lochio não é vinculada ao Programa de Pós-Graduação (PPG) de Música. A pesquisadora PQ atua no ensino, pesquisa e extensão na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino (Linha de Pesquisa Educação e Artes).

Apresento, a seguir, os PPGs de cunho acadêmico no Brasil na atualidade por estado e instituição.

⁴ Ver: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.jsf#>.

Figura 1 – PPG em Música e Artes/Música por estado e instituição



Fonte: elaborada pelo autor com base nos dados da Plataforma Sucupira.

Esses PPGs em Música, incluindo Artes/Música, estão presentes em 12 estados, partes claras, das 27 unidades federativas. Na pós-graduação, formam-se profissionais qualificados para os mais diversos ambientes de trabalho e para o avanço de conhecimento gerado por meio de pesquisas nas mais diversas áreas.

Contribuição científica e tecnológica e para inovação

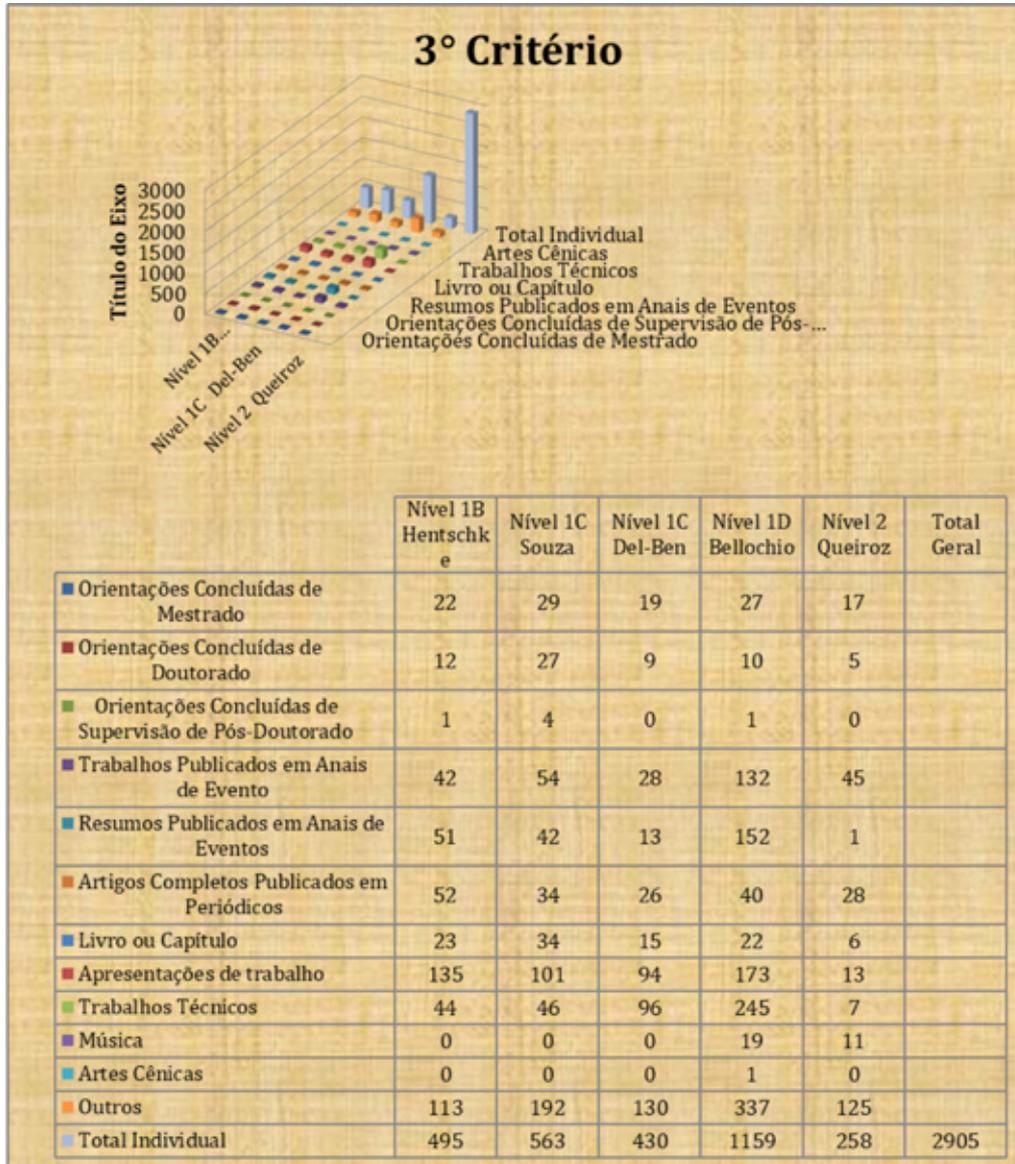
Esse critério traz diálogos dentro do próprio campo investigativo da Educação Musical e de outros campos do saber que fazem fronteira com a área.

Nesse sentido, por tratar da contribuição científica, tecnológica e para a inovação, os olhares desses pesquisadores de dentro da Educação se ampliam trazendo contribuições para a Educação Musical.

A produção representa a contribuição do pesquisador para uma área. A contribuição científica de um pesquisador é medida pelo conjunto e a qualidade da sua obra, ou seja,

“quanto mais impacto cause uma publicação científica maior é a sua qualidade como contribuição científica” (DROESCHER; SILVA, 2014, p. 180). É, portanto, por intermédio dos artigos científicos publicados em periódicos que vemos o reflexo da produção científica da Educação Musical. Os periódicos nos quais os pesquisadores publicam/publicaram são: *Revista da ABEM* e *Anais*, *Revista Opus*, *Revista Música Hodie*, *PerMusí*, *Revista Em Pauta*, *Série Estudos*, *Debates*, e outras (nacionais); *Animus*, *Bioacoustics*, *Circuit*, *Consciousness*, *Literature and the Art Critical Musicology*, *Cromohs*, *Ctheory*, *Cultronix*, *De música*, *Differences*, *Discourses in Music*, *Echo*, *EJournal*, *Enculturation*, *Ethnomusicology OnLine*, *Eunomios*, e outros (internacionais).

Contribuição tecnológica e inovação. De acordo com a chamada PQ 2018 – COCHS_AC – Artes (Vigência 2018 a 2020) – a contribuição tecnológica e inovação não são critérios para Artes. Não havendo, portanto, referência alguma para essa grande área, entende-se que não há exigência quanto a esse critério.

Gráfico 3 – Contribuição científica e tecnológica e para inovação

Fonte: elaborado pelo autor.

Dentro da área da Educação Musical no Brasil foram encontradas somente duas autoras que falam sobre contribuição tecnológica e inovação: Souza (2015) e Del-Ben (2014). Nas palavras de Souza (2015, p. 23), “ciência, tecnologia e inovação são termos profundamente integrados e articulados”. Segundo a autora, esses termos foram citados inicialmente no ano de 2013, em mesa redonda da ABEM durante o XXI Encontro Anual, apesar de estar diretamente ou indiretamente presente nas pesquisas da área. “A ciência tem como objetivo produzir conhecimentos novos relevantes para a sociedade” (Ibid., p. 24). A tecnologia

é um meio para o conhecimento “transposto, codificado” (Ibid., p. 25). A inovação precisa visar “o desenvolvimento humano que promova uma melhor distribuição de renda e inclusão social” (Ibid., p. 39). Para Del-Ben (2014, p. 131), as políticas referentes à ciência, à tecnologia e à inovação (C,T&I) são “eixos estruturantes do desenvolvimento do país” (DEL-BEN, 2014, p. 131).

A partir dessas leituras, entende-se que no campo pedagógico-musical contribuição tecnológica e inovação podem ser entendidas como um novo achado, mas que dependendo do tempo-espaço-sujeito, é só uma descober-

ta individual que já foi inventada/imaginada por outro.

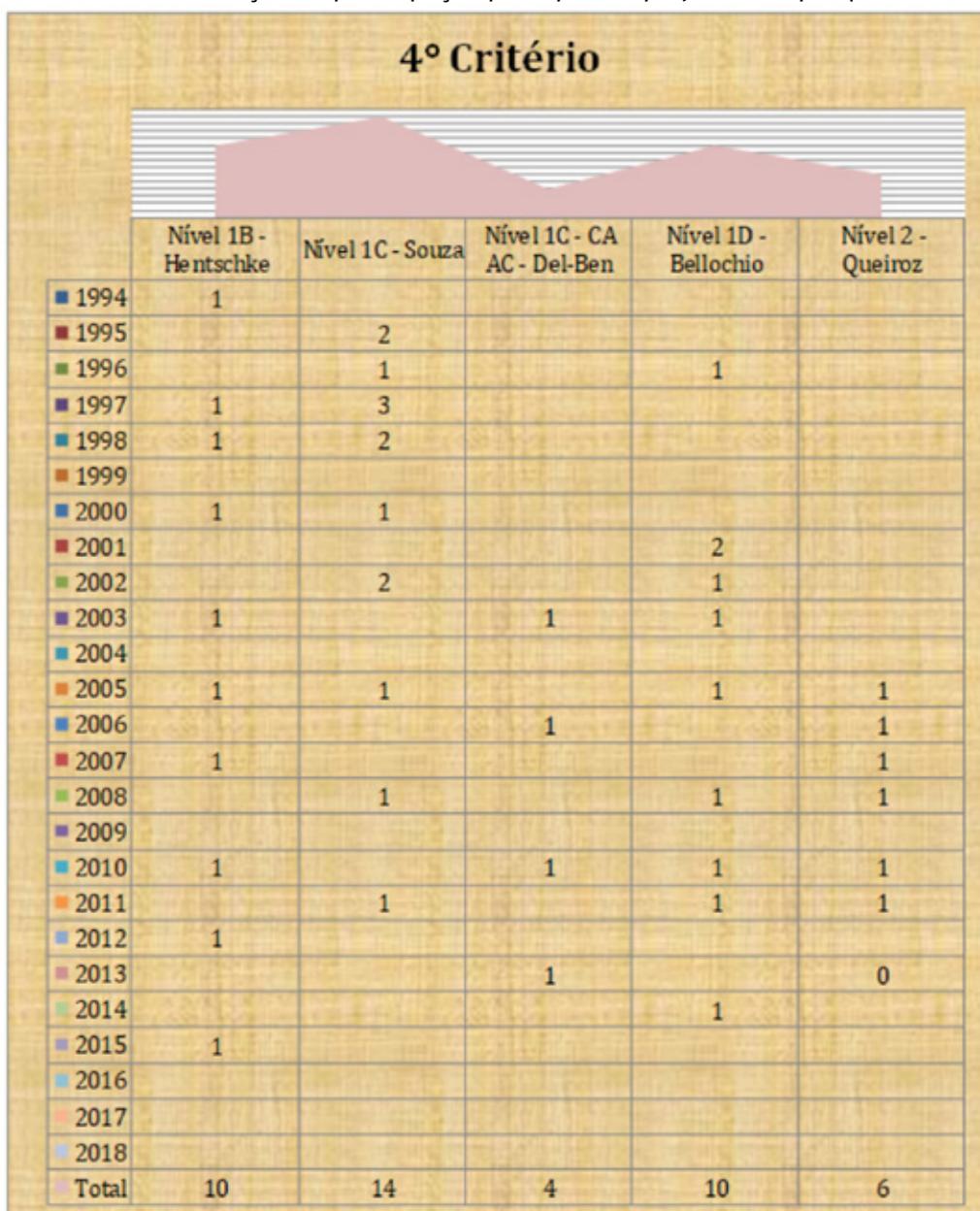
Coordenação ou participação principal em projetos de pesquisa

Os projetos de pesquisa científica nas mais diversas áreas visam contribuir significativamente para o aprofundamento e ampliação dos conhecimentos adquiridos, sobretudo, para o desenvolvimento do país. As instituições de ensino e pesquisa têm por objetivo implantar

e/ou ampliar os projetos de pesquisa. São nessas instituições e/ou órgãos governamentais que estão inseridos os pesquisadores PQs da Educação Musical na coordenação ou participação principal em projetos de pesquisa.

Percebe-se, conforme Gráfico 4, que os projetos seguem um curso ininterrupto o que demonstra um compromisso constante dos pesquisadores na busca por avanços para área. Os estudos que surgem desses projetos concentraram-se nas linhas de pesquisa dos grupos de pesquisa.

Gráfico 4 – Coordenação ou participação principal em projetos de /pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor.

Os resultados desses trabalhos são apresentados em congressos nacionais e internacionais, bem como publicados em periódicos nacionais e internacionais de grande representatividade para a Educação Musical.

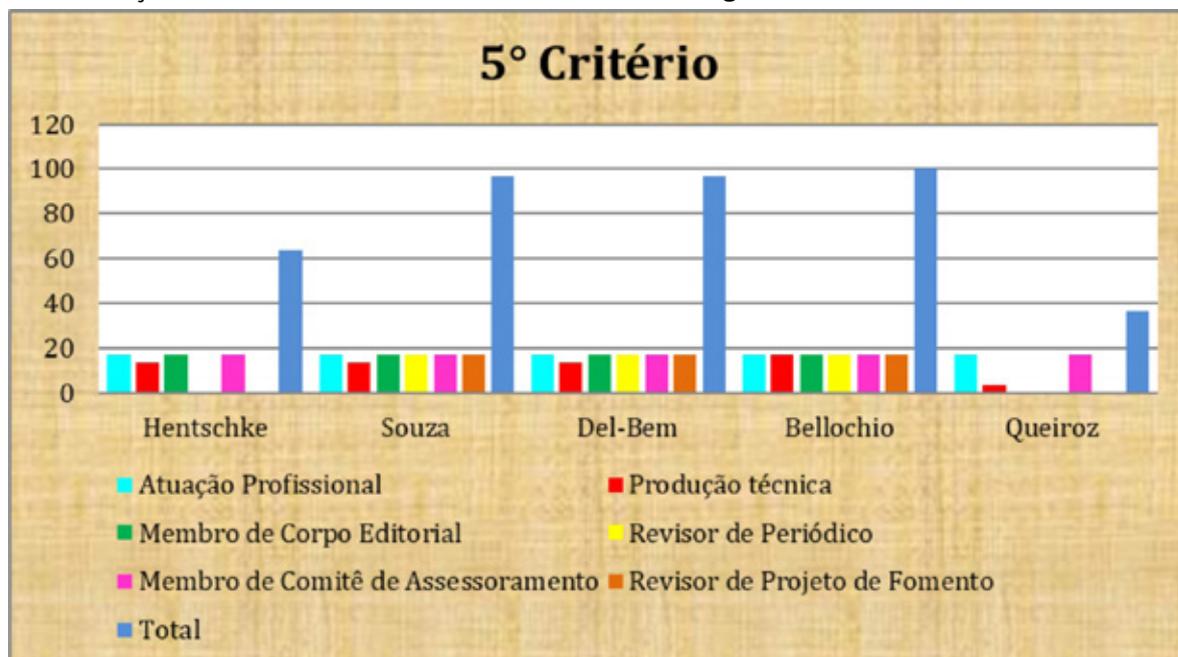
Foram contabilizados 44 projetos de pesquisa. Neles, verifica-se: o compromisso com e para o desenvolvimento de suas epistemologias; a busca por aprofundamento dos conhecimentos já adquiridos pela área de acordo com suas linhas de pesquisa; a elaboração de materiais didáticos; o aprofundamento e geração de conhecimento; e a formação de recursos humanos. É nessa perspectiva que seguem esses projetos. A pós-graduação, por meio de projetos de pesquisa, é um celeiro para a retroalimentação

de qualquer área do conhecimento.

Os pesquisadores e as atividades editoriais e de gestão científica e administração de instituições e núcleos de excelência científica e tecnológica

Essa categoria diferencia-se das demais por sua extensão. As seis subcategorias que emergiram nessa categoria mostram onde os pesquisadores exercem atividades. São elas: atuação profissional, produção técnica, membro de corpo editorial, membro de comitê de assessoramento, revisor de periódico, e revisor de projeto de fomento.

Gráfico 5º Critério – Participação em atividades editoriais e de gestão científica e administração de instituições e núcleos de excelência científica e tecnológica



Fonte: elaborado pelo autor.

Percebem-se nesse critério fragmentos de uma vida inteira, aqueles eventos importantes que marcam determinadas épocas e lugares que acabaram por construir a trajetória de vida-científica dos pesquisadores como sujeitos do meio, do lugar em que estão inseridas suas reflexões epistemológicas.

Portanto, as trajetórias são questões sociológicas em que os pesquisadores construíram seus percursos biográficos cujos caminhos estiveram ligados ao social. O social aqui é o contexto em que coexistem o eu profissional e o seu eu pessoal, ou seja, um paralelo que converge de um ser para um am-

plo contexto repleto de interconexões. Os resultados em forma de conhecimento gerado dessas trajetórias de vida-científicas convergem para a sociedade. Isso mostra mais uma vez a importância dos pesquisadores para as mais distintas áreas no país. A partir dessas reflexões empreendidas até o momento, subentende-se que foram as trajetórias desses pesquisadores – como sujeitos do meio, do lugar que estão inseridos e suas reflexões epistemológicas – que ajudaram na consolidação da área da Educação Musical como conhecemos hoje.

Configuração da trajetória de vida-científica mediante a valoração do biograma

O biograma é um dispositivo inovador cujo preenchimento deu-se a partir de cinco critérios do CNPq. O processo de análise ocorreu com base na teoria da hermenêutica, buscando a valoração para explicar os resultados implícitos, tornando o biograma um referencial teórico-metodológico. Tais aspectos configuraram-no na própria trajetória de vida-científica.

Com tais primícias, foi possível estabelecer configurações e fluxos das trajetórias de vida-científica dos pesquisadores PQs como causa e efeito para a configuração e um panorama da Educação Musical brasileira.

A proposição formativa pela vertente das trajetórias de vida-científica dos pesquisadores da Educação Musical está relacionada com a concepção da *unicidade* dessas vidas científicas, e isso mostra como esse campo vem se configurando ao longo dessas três décadas. Tal panorama é resultante dos biogramas que mapearam as trajetórias de vida-científica dos cinco pesquisadores. Ou dito de outro modo, a configuração da trajetória de vida-científica se deu mediante a valoração no biograma elaborado a partir do Currículo Lattes.

Com essas trajetórias de vida-científica, é possível compreender como os cinco pesquisadores consolidaram suas carreiras. Essa consolidação veio através: de estudos no Brasil e no exterior; pela busca por excelência acadêmica; como fundadores da associação que representa a área, ABEM; por suas publicações contínuas de artigos, capítulos de livros e livros que são referências bibliográficas nos estudos da área na graduação e em PPGs no Brasil; pelo destaque como formadores de pesquisadores e coordenadores de grupos de pesquisa nos PPGs nas instituições que estão vinculados e pela participação e organização de eventos – seminários, congressos, encontros, convenções, conferências – nacionais e internacionais na área, nesse caso, a Educação Musical, com destaque para eventos da Sociedade Internacional para Educação Musical (ISME), ABEM e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM).

A essência correspondente dessas trajetórias revela uma conexão que parece apontar para um objetivo, um propósito, dando assim, a meu ver, harmonia a essas vidas-científicas e por isso, as necessidades em comum de área foram obtidas.

Nisso, destaca-se a ação coletiva nos projetos de pesquisa ou em coautoria que contribuem para pensar a Educação Musical a partir de diferentes olhares que, em determinados momentos, se completam colaborando para o amadurecimento do campo investigativo da área. O enfoque pretendido dessa ação parece estar na interação ao promover essas mudanças estruturais, outro elemento prioritário dos cinco pesquisadores mostrado pelos biogramas. Essas trajetórias singulares-universais de pesquisadores da área continuam a contribuir com a construção da história da Educação Musical brasileira.

O biograma mostrou que, ao construir seus caminhos, houve, portanto, fragmentos de

uma vida inteira, aqueles eventos importantes que marcam determinadas épocas e lugares que acabaram por construir a trajetória de vida-científica. E, ainda, que nessas trajetórias de vida-científica existe algo que os une.

As diversas ideias dos autores supramencionados foram fundamentais para a construção dos conceitos de biograma e trajetórias de vida-científica, apresentados na introdução. Construo, a seguir, as notas finais para trazer compreensões sobre esse referencial teórico-metodológico que é o biograma.

À guisa de ilação

A trajetória de vida-científica traçada por meio do biograma aqui delineado é um novo tipo de instrumentalizar metodologicamente para um modo de se fazer pesquisa. O foco deste texto, portanto, foi apresentar um novo formato de biograma e sua utilização na pesquisa como referencial teórico-metodológico.

O biograma expressa as dimensões que partem da figura do pesquisador como sendo o centro que se expande para organismos mais abrangentes. Tal fato parte do micro para o macro, ou/ e vice-versa; essa é a relação. Isso consiste no pensamento biosistêmico⁵.

As trajetórias de vida-científica são singulares-universais; se expressam individualmente únicas, embora se complementem em sua relação com sua área de conhecimento. A trajetória de vida-científica é uma manifestação particular de um indivíduo cujo propósito é a inserção em seu tempo, no lugar, em sua área, ou seja, em sua realidade concreta, no campo de saber científico em que vive.

A metodologia utilizada neste trabalho foi de natureza qualitativa, com base na pesquisa documental cuja fonte incide sobre o Currículo

Lattes. Para Barbosa e Passeggi (2011), história de vida é tanto teoria quanto metodologia. Isso levou a compreensões de que a trajetória de vida-científica aqui desenvolvida é tanto a teoria quanto a metodologia. O biograma foi o referencial teórico-metodológico e pode ser utilizado nas mais diversas áreas do conhecimento. Teórico por trazer o conceito de biograma para o campo da Educação Musical, e metodológico por ser o instrumento usado para a construção das trajetórias de vida-científica. Os resultados apontaram que o biograma é sinônimo de trajetória de vida-científica.

Para elaborar a trajetória de vida-científica, um novo formato de biograma foi desenvolvido com os critérios do CNPq para atender aos objetivos da pesquisa empreendida. As trajetórias de vida-científicas são descritivas e estão caracterizadas no biograma. Essa caracterização parte, num primeiro momento, da reflexão do pesquisador em suas produções e avanços para a área.

Ao observar, nos biogramas, as trajetórias de vida-científica dos cinco pesquisadores PQs, a partir das categorias que emergiram do CNPq, foi possível mensurar, sob um dos vários aspectos, o desenvolvimento profissional da área. A síntese da área encontra-se no conjunto de trajetórias de vida-científica dos pesquisadores PQs da Educação Musical, e, nessa síntese, uma afirmação identitária da área como ciência pela maturidade de suas vidas-científicas.

O que emerge dessas trajetórias de vida-científica pelo biograma revela como a área vem se delineando ao longo de sua história, e permite enxergar os processos de formação intelectual e profissional, tanto individual quando coletivo que se mesclam com outras áreas do conhecimento. Por isso, a importância da visibilidade das trajetórias de vida-científica apresentada pelos biogramas dos pesquisadores. Os resultados dos dados coletados e aqui

5 Hábito diário das ações torna-se no pensamento biosistêmico, cujo foco são as interações internas e externas, ou seja, dinâmicas vitais presentes nas organizações, mas que parte do indivíduo.

tratados nos biogramas se caracterizam como uma maneira de mostrar, pelas trajetórias de vida-científicas, um aspecto das várias histórias da Educação Musical brasileira.

O impacto dos Currículos Lattes, dos biogramas e, conseqüentemente, das trajetórias de vida-científica reside em um ponto que é o “paradoxo epistemológico fundamental das autobiografias: a união do mais pessoal com o mais universal” (FERRAROTTI, 1988, p. 27).

Ao (re)fazerem os pensamentos e ações, há uma retroalimentação de ideias, reflexões, saberes, ações para si e para a sociedade. Isso se consolida para o campo de estudo: a área da Educação Musical. Nos biogramas, é verificável a relação em partes, mas também no todo. São interações de mão dupla, em que o todo só subsiste com o sujeito (pesquisador) como base, como organismo menor, sendo este o centro para um organismo maior.

Na síntese agregadora de toda a pesquisa, buscamos elucidar, pelos biogramas, que as trajetórias de vida-científica se configuram pela unidade na diversidade de uma construção coletiva de área. É, portanto, nessa unicidade da diversidade que se localizam as premissas fundamentais da área. O entendimento de um campo investigativo começa pelas trajetórias de vida-científica de seus pesquisadores. Dito de outro modo, as trajetórias de vida-científica se constituem como um produto advindo do conhecimento cumulativo, gerado com os efeitos vividos, praticados, que formam, dão forma e (com)formam o campo da Educação Musical. Nisso, reside a importância do biograma como referencial teórico-metodológico.

Portanto, acreditamos que este artigo poderá contribuir para novos estudos em várias vertentes. Uma dessas vertentes está direcionada às histórias de vida de pesquisadores da Educação Musical, pelo fato deste estudo estar atrelado ao projeto guarda-chuva de Abreu (2016) denominado “Educação Musical

e Pesquisa (Auto)Biográfica – Desafios epistemológicos”. Esse projeto consiste em acolher estudos e pesquisas em Educação Musical com o objetivo de “escolher, intencionalmente, educadores musicais que têm se sobressaído como profissionais que influenciaram e vêm influenciando comunidades e gerações escrevendo a História da Educação Musical no Brasil” (ABREU, 2016, p. 7).

É notório um avanço nessa perspectiva em se tratando de histórias de vida com a Educação Musical. É um paralelo indivisível uma vez que ter uma história de vida com a Educação Musical significa dizer que o sujeito “participa da construção da área, mas também constrói a sua própria história de vida com a área” (ABREU, 2019). Espera-se que esta pesquisa gere acervos para utilização de estudiosos da área em pesquisas futuras.

Referências

ABREU, Delmary Vasconcelos. **A construção da educação musical no Distrito Federal e história de vida de educadores musicais**. Projeto de pesquisa (Projeto universal CNPq 2016 a 2019) Programa de Pós-Graduação em Música, UnB, DF. 2016.

ABREU, Delmary Vasconcelos. A construção da educação musical no Distrito Federal: histórias de vida na perspectiva epistêmico-metodológica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **Atos de Biogr@far**: narrativas digitais, história, literatura e artes. Curitiba: CRV, 2018, p. 265-285.

ABREU, Delmary Vasconcelos. A história de vida aguçada pelos biografemas: um recorte da história de Jusamara Souza com o campo da educação musical. **Revista da Abem**, v. 27, n. 43, p. 150-167, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/856>. Acesso em: 17 fev. 2020.

AGRA, Cândido da; MATOS, Ana paula. **Trajectórias Desviantes**. Lisboa: Droga (1997).

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Vol. 19, p. 20-28, Jan-Abr, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-24782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 fev. 2020.

BOGDAN, Robert. C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria J. Alvarez; Sara B. dos Santos; Telmo M. Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Memorial acadêmico**: gênero, junção institucional, sedução autobiográfica. Natal: EDUFRN. 2011. 214 p. (Coleção pesquisa (auto)biográfica e educação. Série Escritas de Si).

BELLOCHIO, Cláudia. Da produção da pesquisa em educação musical à sua apropriação. **OPUS**, [s.l.], v. 9, p. 35-48, dez. 2003. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/86>. Acesso em: 19 fev. 2020.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación enfoque y metodología**. Ed. Muralla. 2001.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano CXLV, n. 159, de 19 ago. 2008, Seção 1, p. 1.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). **Chamada CNPq N 06/2019 - Bolsas de Produtividade em Pesquisa**. Disponível em: http://www.cnpq.br/web/guest/chamadas-publicas?p_p_id=resultadosportlet_WAR_resultadoscnpqportlet_INSTANCE_0ZaM&filtro=abertas&detalha=chamadaDivulgada&idDivulgacao=8722. Acesso em: 5 ago. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). **Produtividade em Pesquisa - PQ**. 2018. Disponível em: <http://www.cnpq.br/documents/10157/5f43cefd-7a9a-4030-945e-4a0fa10a169a>. Acesso em: 3 fev. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). **Bolsas**. 2017. Disponível em: <http://cnpq.br/apresentacao13/>. Acesso em: 28 ago. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). Disponível em: http://cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/2958271?COMPANY_ID=10132. Acesso em: 28 ago. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). **COCHS | AC - Artes, Ciência da Informação, Museologia e Comunicação**. 2014. Disponível em: http://cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/47778. Acesso em: 28 out. 2018.

DEL-BEN, Luciana Marta. A pesquisa em educação musical no Brasil: breve trajetória e desafios futuros. **Per Musi** (UFMG), Belo Horizonte, v. 7, p. 76-82, 2003. Disponível em: http://musica.ufmg.br/permusi/permusi/port/numeros/07/num07_cap_06.pdf. Acesso em: 13 jan. 2020.

DEL-BEN, Luciana Marta. (Para) Pensar a pesquisa em educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 25-33, set. 2010. Disponível em: http://www.abemeducaomusical.com.br/revista_abem/ed24/revista24_artigo3.pdf. Acesso em: 19 fev. 2020.

DEL-BEN, Luciana Marta. Políticas de ciência, tecnologia e inovação no Brasil: perspectivas para a produção de conhecimento em educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 32, p. 130-142, jan-jun. 2014. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/467>. Acesso em: 14 fev. 2020.

DEL-BEN, Luciana Marta. Políticas de ciência, tecnologia e inovação no Brasil: perspectivas para a produção de conhecimento em educação musical. **Revista da ABEM**, v. 22, p. 130-142, 2014. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/467>. Acesso em: 14 fev. 2020.

DEL-BEN, Luciana Marta. Mesa Redonda: Produção de conhecimento em Educação Musical na América

Latina. In: Conferência regional latino-americana da ISME, 11., 2017, Natal, Escola de Música da UFRN. 8 a 11 de agosto de 2017. Disponível em: <https://www.facebook.com/isme.natal/videos/137695230165945/>. Acesso em: 10/ 01/2020.

DROESCHER, Fernanda Dias; SILVA, Edna Lucia da. O pesquisador e a produção científica. **Perspect. ciênc. inf.** Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 170-189, março de 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362014000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jun. 2019.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 17-34.

FIGUEIREDO, Sérgio; SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck (Orgs.). **The Preparation of Music Teachers: a Global Perspective**. Porto Alegre: ANPPOM, 2015.

FIGUEIREDO, Sergio; SOARES, José. A formação do professor de música no Brasil: desafios metodológicos (completo). In: XIX Congresso Anual da ABEM, 2010, Goiânia. **Anais [...]**. XIX Congresso Anual da ABEM. Goiânia: ABEM, 2010. v. 1. p. 187-196. Disponível em: <https://grupodepesquisamuse.files.wordpress.com/2015/04/ebook-a-formacao-do-professor-de-musica-no-brasil.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

FIGUEIREDO, S. L. F.; SOARES, J. Desafios para a implementação metodológica de pesquisa em larga escala na educação musical. **Opus** (Belo Horizonte. Online), v. 18, p. 257-274, 2012. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/185>. Acesso em: 15 fev. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEITE-OLIVEIRA, Raimundo Wagner. **Trajetórias de vida-científica dos cinco pesquisadores/PQ do CNPq da educação musical: a construção de biogramas a partir de fontes documentais**. 2019. 204 f., il. Dissertação (Mestrado em Música)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35884>. Acesso em: 1 fev. 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MANITA, C. Evolução das significações em trajetórias de droga-crime (II): Novos sentidos para a intervenção psicológica com toxicodependentes? **Toxicodependências**, 7(3), p. 59-72. 2001. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/6882/2/82679.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

NASCIMENTO, Juliana Luporini do; NUNES, Everardo Duarte. Quase uma auto/biografia: um estudo sobre os cientistas sociais na saúde a partir do Currículo Lattes. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p. 1077- 1084, Apr. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232014000401077&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 fev. 2020.

OLIVEIRA, Alda. ABEM: 20 anos de construção coletiva para a consolidação do ensino de música no Brasil. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 15-26. 2012. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/100>. Acesso em: 10 fev. 2020.

PRODANOV, C.C; FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª ed. Universidade Feevale – Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, 2013.

SOUZA, Jusamara Vieira de. *et al.* Audiência Pública sobre políticas de implantação da Lei Federal nº 11769/08 na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 23, p. 84-94, mar. 2010. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/219>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SOUZA, Jusamara Vieira. Contribuições teóricas e metodológicas da Sociologia para a pesquisa em Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM; SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5., 1996, Londrina. **Anais [...]**. Londrina, 1996a. p. 11-39.

SOUZA, Jusamara Vieira. Inovação em educação musical: reflexões para as práticas de ensino de mú-

sica. *In*: Luiza Botelho Albuquerque; Pedro Rogério; Marco Antônio Toledo Nascimento. (Org.). Educação Musical: reflexões, experiências e inovações. Fortaleza: Edições UFC, 2015, v. 1. p. 23-44.

SOUZA, Jusamara Vieira. Pensar a educação musical como ciência: a participação da ABEM na construção da área. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 16, p. 25-30, mar. 2007. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/288/218>. Acesso em: 3 fev. 2020.

SANTOS, Regina Marcia Simão. A Universidade Brasileira e o Projeto Curricular dos Cursos de Música frente ao panorama Pós-Moderno., **Revista da**

ABEM. Porto Alegre, n. 8, p. 63-68. 2003. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/418>. Acesso em: 3 mar. 2020.

VELOSO, Rita C. L. A questão do método na hermenêutica filosófica de H.-G. Gadamer. *In*: BRITO, Emídio Fontenele; CHANG, Luiz Harding (Org.). **Filosofia e método**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 89-111. (Coleção CES) WITTER, Geraldina Porto. **Produção científica**. Campinas, SP: Editora Átomo, 1997.

Recebido em: 04/05/2020

Revisado em: 12/08/2020

Aprovado em: 10/08/2020

Raimundo Vagner Leite de Oliveira possui mestrado em Música pela Universidade de Brasília (UnB). Participa do Grupo de Pesquisa Educação Musical Escolar e Autobiografia (GEMAB) da UnB. É organizador da série “Educação em Foco”, autor do livro “Trajetória de Vida-Científica na Educação Musical” e avaliador ad hoc de dois periódicos científicos (UFT e UFSC). Foi professor substituto na Universidade Federal do Tocantins (UFT). *E-mail*: raimundo.vagner@mail.uft.edu.br

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE

■ FÁBIO JORGE DE SOUZA MOLINÁRIO

<https://orcid.org/0000-0003-3442-9043>

Universidade Federal Fluminense

■ DINAH VASCONCELLOS TERRA

<https://orcid.org/0000-0003-4589-3861>

Universidade Federal Fluminense

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo compreender o conhecimento profissional estabelecido entre professores experientes e iniciantes no Programa de Residência Docente (PRD) do Colégio Pedro II. As pesquisas apontam que o início da carreira apresenta dilemas e dificuldades para o professor iniciante, o mesmo encontra-se inseguro, ansioso e carregado por inúmeras informações que lhes são apresentadas na formação inicial. A literatura investigada destaca a necessidade de políticas que colaborem com essa entrada na carreira, na perspectiva de apoiar a permanência do professor no campo profissional, desse modo, para orientar nossa investigação, apostamos história oral temática, com entrevista e textualização no formato de narrativa. Estas revelam que um dos espaços propícios para a associação do conhecimento profissional aconteceu no reconhecimento do exercício do trabalho e nas circunstâncias vivenciadas nas distintas realidades, condições estruturais, sociais e econômicas. Estas ao serem dialogadas com professores experientes criam dispositivos de reflexão e análise colaborando para uma formação mais aprofundada.

Palavras-chave: Programa de Residência Docente. Formação de professores. Educação Física.

ABSTRACT

CONTINUING TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN THE TEACHER RESIDENCE PROGRAM

The research aims to understand professional knowledge established between experienced teachers and beginners in the Teaching Residency Program (PRD) of School Pedro II. Research shows that the beginning of the career presents dilemmas and difficulties for the

beginning teacher, he is insecure, anxious and burdened by innumerable information that is presented to him in the initial formation. The investigated literature highlights the need for policies that collaborate with this career entry, in order to support the permanence of the teacher in the professional field, so, to guide our investigation, we bet on oral life history articulated with thematic oral history, with an interview. And actualization in narrative format. These reveal that one of the favorable spaces for the association of professional knowledge took place in the recognition of the exercise of work and in the circumstances experienced in the different realities, structural, social and economic conditions. When dialogued with experienced teachers, they create reflection and analysis devices, contributing to a deeper formation.

Keywords: Teaching Residence Program. Teacher Training. Physical Education.

RESUMEN

FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL PROGRAMA DE RESIDENCIA DE PROFESORES

El objetivo de la investigación es comprender el conocimiento profesional establecido entre maestros experimentados y novatos en el Programa de Residencia Docente (PRD) de Colégio Pedro II. La investigación muestra que el comienzo de la carrera presenta dilemas y dificultades para el maestro principiante, que es inseguro, ansioso y cargado de innumerables informaciones que se le presentan en la formación inicial. La literatura investigada destaca la necesidad de políticas que colaboren con esta entrada en la carrera, con el fin de apoyar la permanencia del maestro en el campo profesional, por lo que, para guiar nuestra investigación, apostamos por la historia de la vida oral articulada con la historia oral temática, con una entrevista. y textualización en formato narrativo. Estos revelan que uno de los espacios favorables para la asociación del conocimiento profesional tuvo lugar en el reconocimiento del ejercicio del trabajo y en las circunstancias experimentadas en las diferentes realidades, condiciones estructurales, sociales y económicas. Cuando dialogan con profesores experimentados, crean dispositivos de reflexión y análisis, lo que contribuye a una formación más profunda.

Palabras Clave: Programa de Residencia Docente. Formación de Profesores. Educación Física.

Introdução

A formação de professores e o trabalho docente são, sem dúvida, campos multifacetados e cercados de complexidades. Com os avanços dos estudos referentes aos dilemas enfrentados por professores iniciantes, as novas políticas e programas de acompanhamento e/ou tutoria docente vêm ganhando força no cenário internacional e ampliando seu espaço através de debates, reflexões e desenvolvimento de pesquisas (MARCELO e VAILLANT; 2012). Essa relevância pode ser explicada em razão de ser o início da carreira docente um momento importante na trajetória profissional, na obtenção e consolidação dos saberes e competência profissional e, em sua maioria, o período de maior solidão.

Para pensarmos a formação dos professores em início de carreira, e o modo como são recebidos e acolhidos nos futuros ambientes de trabalho, é preciso desenvolver estratégias que colaborem para superar as dificuldades enfrentadas no convívio com os alunos, no domínio e trato do conteúdo a ser apresentado, e na falta de apoio das instituições e da comunidade. Tais estratégias podem amenizar os impactos negativos abrandando, desse modo, a sensação de abandono e as tensões provocadas no início da carreira. Entretanto, algumas vezes, é preciso considerar que a questão necessita de ações mais efetivas como a criação, mesmo em caráter experimental, de programas específicos para os professores no início da carreira na perspectiva de ampliar a reflexão sobre o tema.

Considerando esse e outros contextos da formação de professores no ano de 2009, o Ministério da Educação (MEC) instituiu através do Decreto nº 6.755 a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, reforçando a Lei nº 11.502/2007 que delega a Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior (Capes) o fomento de programas de formação inicial e continuada de professores. Nesse movimento, surgem diferentes programas de incentivo e valorização ao magistério para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, como exemplo: Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor); Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Residência Docente (PRD), que é o foco de nossa pesquisa.

O PRD surge do diálogo iniciado em 2011 entre a Capes e o Colégio Pedro II a partir, também, da demanda apresentada na meta 16 do Plano Nacional Educação, que trata da temática de valorização da carreira docente e da formação de professor. Tal meta aponta para a necessidade de que 50% dos professores da educação básica tenham formação em nível de pós-graduação *lato sensu* até 2024, garantindo a todos(as) os(as) profissionais formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. A medida qualifica a formação continuada dos professores, potencializando suas trajetórias profissionais e amenizando os impactos referentes aos primeiros contatos com a sala de aula, os alunos e a escola.

Considerando o tema do início da carreira e projetos que buscam de alguma forma amenizar os dilemas nesse período, a pesquisa tem como objetivo analisar o PRD do Colégio Pedro II na organização e no desenvolvimento do conhecimento profissional estabelecido entre os professores supervisores e residentes docentes participantes do programa.

O início da carreira docente

Apoiar os professores iniciantes é prerrogativa constante para que os mesmos possam se desenvolver pessoalmente e profissionalmen-

te, essa afirmativa, de certa forma, é consenso entre autores que discutem o início da carreira docente, o que leva ao reconhecimento das dificuldades que os novos professores encontram na transição de estudantes para mestres. Esse “[...] é um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter um certo equilíbrio emocional” (MARCELO e VAILLANT, 2012, p. 49).

O início da carreira é fundamental para o futuro profissional, pois é nesse período que se estrutura e se adquire os saberes e as práticas que fundamentam suas aulas, localizando o contexto do trabalho docente. Nessa dimensão, podemos compreender as três fases da iniciação à docência apresentada por Tardif (2002): a primeira, que antecede o início do ano letivo e as orientações destinadas aos professores, consolidam a passagem da condição de estudante para a de professor; a segunda fase é a iniciação à prática de ensino e a necessidade de transmissão do conhecimento; e a terceira retrata o período em que o professor descobre as reais características de seus alunos, fugindo daquele plano idealizado de alunos perfeitos, tranquilos e dispostos sempre às atividades propostas.

Nessa mesma linha argumentativa, Cavaco (1995, p. 162-163) assegura que:

O início da atividade profissional é, para todos os indivíduos, um período contraditório. Se, por um lado, o ter encontrado um lugar, um espaço na vida ativa, corresponde à confirmação da idade adulta, ao reconhecimento do valor da participação pessoal no universo do trabalho, à perspectiva da construção da autonomia, por outro, as estruturas ocupacionais raramente correspondem à identidade vocacional definida nos bancos da escola, ou através das diferentes atividades socioculturais, ou modelada pelas expectativas familiares.

Revisando a literatura correspondente à entrada de professores nas escolas, identificamos que uma boa recepção é condição essencial para o desenvolvimento de um trabalho potente e seguro nas instituições. O processo de socialização profissional pode contribuir com a constituição dos saberes da experiência e a relação entre os educadores, principalmente nos momentos dedicados ao planejamento coletivo que ajudam a fortalecer as práticas de ensino, mostrando que muitas das estratégias adotadas são aprendidas no contexto real de ofício docente.

No caminho da formação, Reali (2008, p. 79) afirma que “o processo de aprender a ensinar e se constituir enquanto um educador é contínuo e se desenvolve durante todo o período de trabalho”, ressalta, porém, que as demandas de formação continuada para professores iniciantes e os mais experientes são diferenciadas; os recém-formados estão construindo seus saberes enquanto que os veteranos precisam rever conceitos, práticas e metodologias de ensino. A ideia é que a formação de professores seja pensada e desenvolvida como um processo, voltado para o desenvolvimento profissional levando-se em consideração as necessidades e especificidades de cada uma de suas distintas etapas (DAY, 2001).

Esse conjunto de informações evidencia que é indispensável repensarmos os programas de formação, rompendo com o pensamento linear e reducionista da realidade e do contexto social, esclarecendo aos iniciantes a complexidade da profissão e seus desafios, apoiando-os e potencializando suas ações para o enfrentamento da realidade. Mira (2015 *apud* Gatti 2012, p. s/p) destaca essa necessidade, afirmando que o professor iniciante

[...] se defronta com uma situação complexa que integra objetivos a atingir, formas de comunicação didática com crianças e jovens, emoções e reações, alunos heterogêneos, com suas

características individuais e socioculturais, os conteúdos disciplinares que tem que manejar e ajustar a um nível escolar determinado, à idade dos estudantes, o clima psicossociológico da escola, entre outros aspectos que estão presentes nas relações na educação escolar.

É imprescindível propiciar uma formação que permita os professores trabalharem com as dificuldades encontradas no cotidiano escolar, o futuro professor deve ser apresentado e inserido à instituição que o abrigará durante sua trajetória profissional, deste modo, ele será capaz de compreender o contexto da escola ao qual se vinculará e obter a ajuda necessária ao desenvolvimento das atividades propostas ao longo de seu percurso profissional. É por meio desse cenário que buscamos compreender o PRD, por ser um programa que surge com o compromisso e o desafio de investir nos professores de até três anos de atuação da educação básica, a fim de investigar as querelas do percurso docente inicial e quais medidas podem ser tomadas para (com) esses profissionais que beneficiem e aprimorem suas atuações.

O PRD do Colégio Pedro II

O PRD é instituído com os objetivos de: a) validar o impacto da oferta de uma proposta inovadora para a formação continuada dos professores da rede pública de educação básica, a partir da experiência do estado e do município do Rio de Janeiro; b) oportunizar o compartilhamento, mediante imersão no cotidiano do Colégio Pedro II, a vivência educacional da instituição, oferecendo ao recém-licenciado uma formação complementar em questões de ensino e aprendizagem da área ou disciplina e em aspectos da vida escolar; c) propor aos professores da educação básica uma vivência profissional orientada que propiciará o acompanhamento de ações pedagógicas, o desen-

volvimento da autonomia na produção e na aplicação de estratégias didáticas, a internalização de preceitos e normas éticas e o estímulo à reflexão crítica a respeito da ação docente; d) promover e fomentar a articulação do Colégio Pedro II com a rede pública de educação básica, estendendo a essa a tradição e a experiência do Colégio, contribuindo para elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o padrão de qualidade da educação básica no estado (BRASIL, 2011).

O programa teve início em 2012 como um projeto piloto e ao longo desses anos foi se expandindo pelos diversos *campi* do Pedro II, possibilitando, com sua dimensão, se tornar um projeto que se articula de diversas formas. O Pedro II, além de ser um colégio público com atuação na educação infantil, ensino fundamental e médio, em 25 de junho de 2012, foi equiparado aos Institutos Federais, tornando-se uma instituição em condições de oferecer cursos de formação continuada para professores. É um projeto inovador e sua organização permite a construção de um espaço de formação em serviço, que atenda às necessidades de mudanças na formação continuada dos profissionais da educação básica. Esse novo formato é inspirador, por questionar os já tradicionais e limitados métodos de formação continuada.

Aspectos metodológicos

Adotamos como metodologia para essa pesquisa princípios da História Oral Temática (FONSECA, 2003) instigados pelos desafios que atravessam nossas práticas profissionais docente e por compreender a capacidade de nos dar pistas sobre o diálogo desempenhado pelos professores supervisores e residentes na articulação de suas experiências e necessidades pedagógicas no cotidiano escolar.

O ponto de partida para a construção da pesquisa em história oral são as entrevistas,

que neste trabalho foram realizadas com professores da rede pública de ensino do Rio de Janeiro. Elegemos os entrevistados a partir de uma lista encontrada no *site* do colégio Pedro II, em que constava os nomes dos professores residentes e professores supervisores que participariam da residência do colégio em 2014. No entanto, ocorreu que, coincidentemente, identificamos na lista três colegas da graduação, o que nos facilitou o contato para o convite para realizar as entrevistas.

Na sequência, realizamos a textualização das entrevistas organizando-as num processo narrativo em que retiramos as perguntas para dar movimento nas disposições da história narrada por eles; por fim, fizemos nova devolução para reordenação e autorização das narrativas. A partir daí, dialogamos com os sujeitos criando outra narrativa que nos permitiu compreender o conhecimento profissional que eles estabeleceram, considerando o início de carreira. Justificamos que para este texto optamos por manter somente a análise dos pesquisadores e apresentar parte das narrativas dos colaboradores, divididos entre supervisores e residentes. São eles: Supervisores – Ivone Azevedo, professora da rede de ensino atuando há 22 anos no Colégio Pedro II e Fabiano Salles, professor com experiência na educação básica há 11 anos, dos quais oito foram no Colégio Pedro II; Residentes – Rafael Souza e Jonimar Santos, ambos com sete anos de experiência em atuação na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

Aprendendo com as experiências narradas

O PRD possui uma organização que permite a construção de um espaço de articulação de formação em serviço, que atende às necessidades de mudanças na formação continuada dos profissionais da educação básica e incen-

tiva a formação em nível de pós-graduação *lato sensu*. Esse novo formato é inspirador por questionar os já tradicionais e limitados métodos de formação continuada existentes em outras instituições de ensino superior apontado pela literatura, muitas vezes, como limitador por não garantir o diálogo com o cotidiano escolar dos professores.

No início do programa, estabeleceu-se com as redes públicas de ensino um acordo com as direções escolares para a liberação dos professores participantes, de modo que esses profissionais teriam a carga horária reduzida em suas instituições de origem sem prejuízo financeiro. Ficou compreendido, naquele momento, que a medida facilitaria e estimularia a formação continuada desses docentes, no entanto, esse acordo não foi cumprido. Durante todo andamento do curso, os professores residentes demonstravam preocupação em conseguir cumprir as demandas, por não contar com liberação de suas instituições. No dia a dia, o que foi anteriormente combinado, não se consolidou e o que se viu no cotidiano escolar foram alguns diretores criando barreiras para liberar os professores, fazendo com que esse descumprimento gerasse desconforto e abandono de alguns residentes.

No início do programa, eram extensivas as horas de atividades estabelecidas pelo PRD – o que foi diminuindo ao longo do tempo – e a falta de interação e comunicação entre o Colégio Pedro II e as escolas onde atuavam os residentes, acarretando assim, em inúmeras dificuldades de permanência no programa, fato que se constatou através das entrevistas realizadas para esta pesquisa.

O meu diretor era quem comprovava a ação, assinando os documentos e enviando-os ao Pedro II. Essa ação estabelecia a troca entre as instituições. Não tive grandes problemas quanto a isso, agora negociação de horários foi zero, sem condições de conseguir uma redução de horas.

Quando se entra em alguma prefeitura e se está em estágio probatório, o professor se torna um refém dos diretores. Caso você peça uma redução de horário, mudança de dia ou licença, eles alegam que você está em estágio probatório ou que existe uma carência de professores na rede, dificultando qualquer formação ou iniciativa de formação continuada dos educadores. Essa relação com o diretor é bem complicada. Ele fazia corpo mole para assinar meus papéis, achando que eu iria pedir uma licença. (Narrativa do professor residente Rafael)

A partir de 2013, o PRD deixou de ser um Projeto Especial e passou a ser considerado um Programa de Formação Continuada voltado aos professores da educação básica. Foi nesse momento que o ingresso de professores residentes se deu pela primeira vez por meio de edital. A nova organização facilitou a divulgação entre os professores das redes estaduais e municipais com ampla divulgação no site do Colégio Pedro II, permitindo que os professores interessados procurassem diretamente a instituição, tirando das Secretarias de Educação a função de intermediar o desejo e a busca pela formação.

Considerando que era princípio do projeto o pré-requisito de que o professor estivesse atuando em sala de aula, e como foi identificado pelos narradores que o tempo era uma dificuldade para cumprir as horas destinadas, o programa reconheceu essa dificuldade e ajustou seus horários de demandas a partir das experiências anteriores. A negociação para liberação do trabalho ficou por conta da articulação entre a direção das escolas e os residentes, sabendo que o elo mais frágil nesse diálogo é o professor, esse tipo de sistema sufocou os residentes. Segundo Rafael:

[...] nós somos pequenos dentro desse sistema todo. Você imagina para um gestor como o Crivella, por exemplo, eu falar para ele: 'ai vamos deixar um ano esse professor na escola só para ele se adaptar e poder no futuro fazer um bom

trabalho, ser um bom professor, querer ser professor e não desistir da carreira'. O gestor quer colocar esse cara para trabalhar o mais rápido possível, ele está pagando esse professor, é uma relação muito cruel com o profissional. (Narrativa do professor Rafael)

A escola deveria ser o local e espaço de atuação e formação continuada em serviço dos professores, que além de produzir dinâmicas vinculadas à docência, poderiam refletir e reorganizar quando necessário suas práticas pedagógicas. Em nossas pesquisas, encontramos um conjunto de trabalhos que legitimam a escola enquanto espaço de formação em serviço do professor (GARCIA, 1999; CANDAU, 1998). Os(as) autor(as) ressaltam que programas de formação devem reconhecer a escola enquanto local de produção de conhecimento capaz de reorganizar as necessidades de aprendizagem dos alunos e potencializar o trabalho pedagógico dos professores. E para Candau apud Inforsato et al. (2015):

[...] considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar. (CANDAU, 1998, p. 57)

Nas narrativas, percebemos que o PRD oportuniza a socialização de experiências, muitas vezes, tão ausentes nas escolas de edu-

cação básica, que nos pareceu indispensável manter ativo o diálogo entre as diferentes figuras que compõem a residência docente como parte fundamental para a qualidade dessa formação. O PRD, pela sua configuração e inserção nas redes e sistemas educacionais, ampliou seu potencial de transformar o modelo de formação continuada docente, ajudando os novos professores na construção de seus saberes e ações pedagógicas. Esse movimento, segundo Nóvoa, tem o potencial de proporcionar a implementação de uma cultura de formação que reconheça a importância dos saberes da experiência, pois, para o autor:

Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. É importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas. A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. A formação de professores é essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional e para reforçar o trabalho cooperativo dos professores. (NÓVOA, 2012. p. 18)

Há no programa, em função da dinâmica narrada por Ivone, Fabiano, Jonimar e Rafael, a oportunidade de professores iniciantes retomarem os conhecimentos da formação inicial dialogando com as vivências da prática profissional. Acreditamos que, de forma diferente, os professores supervisores também retornam a essas reflexões, o que nos permite afirmar que a formação ocorre para todos. As narrativas revelam que o espaço propício para a associação dos saberes adquiridos na formação inicial com o contexto real da sala de aula aconteceu no reconhecimento de que é no exercício do seu trabalho e das circunstâncias impostas a ele que o professor residente se depara com distintas realidades, condições estruturais, sociais e econômicas que ao serem

dialogadas com professores experientes criam dispositivos de reflexão e análise colaborando para uma formação teórico-prática.

Essa reflexão nos permitiu inferir a relevância na formação inicial em inserir os licenciandos com e na escola nos primeiros anos do curso. Algumas iniciativas de projetos nesse sentido foram fomentadas a partir da organização de uma política de formação de professores nos governos Lula e Dilma do Partido dos Trabalhadores (PT), fortalecendo a ideia de uma formação em diálogo com a escola.¹ Pesquisas sobre esses projetos destacam essa condição, como exemplo Nóvoa (1995), mas fazem duas ressalvas: a primeira é que os projetos não atingem a todos(as) licenciados(as); e a segunda diz respeito à inexistência do impacto dos projetos nos currículos dos cursos de formação de professores, que apresente essa inserção no campo de trabalho.

Analisando as narrativas sobre o modo como os professores supervisores conduziram suas orientações, identificamos que estes a organizaram em função das suas experiências e daquilo que dominam. A trajetória profissional de Ivone, por ser uma professora que gosta de estar em sala, da criação de material, do contato direto com os professores, aparece encarnada na narrativa de Jonimar e dos demais residentes sob sua orientação. Isso não determinou todos os trabalhos finais que foram apresentados, mas contribuiu para reflexão e organização pedagógica de determinados conteúdos, seja pela escassez de material e estrutura precária nas escolas dos residentes, e para associação de como alguns temas podem ser abordados desde outras perspectivas. A professora afirma que em algum momento do PRD começa um movimento de valorização do Produto Acadêmico Final (PAF), o que lhe parecia demasiado na exigência. Sua preocupação

¹ Alguns desses projetos são: Pibid e Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência).

voltava-se para um olhar mais humanizado da prática pedagógica, em que as experiências e os esforços dos residentes pudessem se organizar e experimentar a partir de um projeto de intervenção em suas escolas, que promovesse reflexão e crítica com mais reconhecimento. Ela afirma:

Uma de minhas residentes mexeu com a escola inteira dela, com seu planejamento procurando envolver os alunos, ela quase foi reprovada, eu tive que brigar por isso, eu disse para alguns colegas: 'como é que vocês propõem um curso, que a intenção dele é mudar a visão da escola?'. Minha residente consegue mobilizar a escola inteira com seu trabalho e vocês querem reprova-la? Não porque seu texto estava ruim, só não estava claro onde se encontrava a metodologia, tinha tudo lá, mas os avaliadores queriam tudo 'separadinho', metodologicamente organizado e padronizado. Eu tive que falar, é por conta disso que vocês vão reprovar todo um trabalho magnífico que ela fez? (Narrativa da professora supervisora Ivone)

As narrativas revelam, mesmo com as diferentes formas da dinâmica estabelecida entre supervisores e residentes, um ambiente de reflexão sobre o trabalho docente entre professores experientes e recém-formados, estabelecido pelo diálogo e trocas de conhecimentos e informações sobre o seu ofício e contexto escolar. Se a universidade tem o papel importante na formação dos professores, é inegável a tarefa da escola no incentivo aos processos de fortalecimento da profissão e da manutenção desses professores no campo de atuação. O Pedro II, por ser uma escola de educação básica, permitiu uma conversa entre os participantes na troca de saberes com e entre as escolas públicas de educação básica do Rio de Janeiro, dando pistas e referendando princípios para formação inicial, como destacados nas narrativas. Essa ação permite a criação de redes de apoio entre os professores participantes do programa.

Tornar-se um professor melhor é um processo. É compreender e interpretar as coisas do mundo. É estar mais atento e crítico ao que nos rodeia. É perceber coisas que não eram tão claras antes da leitura de um texto, da discussão em uma oficina ou no mero diálogo informal com os pares. Essa visão me permitiu articular o que era feito no Pedro II com a minha realidade escolar. (Narrativa do professor residente Rafael)

Os professores residentes salientam, como pontos positivos da residência docente, o apoio entre os participantes do programa, a possibilidade de se reconhecer enquanto um educador e a qualidade que suas aulas passam a ter a partir do que é observado e dialogado no percurso da experiência. A impressão é de que os professores chegam ao PRD desejando a formação continuada por necessitarem do contato com seus pares, visando trocas de experiências. Foi possível notar nas narrativas dos residentes a falta de apoio de seus pares na escola no início da docência:

Minha relação com os professores de educação física que já estavam nessa escola foi quase nula, tínhamos horários diferentes, dialogávamos muito pouco, e o pouco que a gente dialogava, eu não sentia ressonância na minha fala. Eu era um professor novo, carregado de angústias e inquietações sobre a minha profissão. Trabalho com duas autoras, Marilyn Cochran-Smith e Susan Lytle, que defendem que o trabalho do professor é muito privado, é um trabalho isolado, e em Caxias eu encontrei esse isolamento. Eu trabalhava sozinho, eu podia fazer o que eu quisesse, inclusive 'rolar bola'. (Narrativa do professor Fabiano)

Em seus estudos, Mariano (2006) indica que a solidão e o isolamento são sentimentos que atingem os professores iniciantes. Essas emoções se justificam na ausência de trabalhos coletivos nas escolas e na inocência e insegurança do professor ao iniciar a docência. As narrativas e outros estudos mostram que essa dificuldade está centrada, algumas vezes, no processo de organização do sistema edu-

cacional na contratação de professores. Temos professores, principalmente os especialistas, de contrato de 20 horas semanais que comparecem na escola duas e/ou três vezes na semana e professor 40 horas semanais que vão todos os dias. Essa disparidade causa desconfortos na escola para planejamento e nas reuniões pedagógicas, visto que professores possuem mais de um cargo, às vezes, em redes de ensino diferentes, para complementarem seu salário. Essa condição é reconhecida por todos os sujeitos, ao compararem as realidades escolares, nesse caso, o Pedro II, em que os professores cumprem 40 horas dedicação exclusiva.

Certa vez o conselho caiu em um dia que impossibilitou a presença do outro professor de educação física, eu não tive a oportunidade de conversar com ele sobre o desempenho dos alunos. Tive que decidir a vida dos alunos na disciplina, sem debater com meu colega, que ministrou as aulas durante o ano e deu as notas para eles. (Narrativa do professor residente Rafael)

O conhecimento sobre o funcionamento do Pedro II foi também refletido por Jonimar e Rafael. Jonimar traz diversas vezes em sua narrativa essa preocupação, refletindo as dificuldades da escola em que atuava. Destacamos como importante, porque também vivemos esse processo como professores nos primeiros contatos com a escola, o quanto as orientações sobre o funcionamento destas são necessárias para os professores que chegam nas instituições. Para Nono (2011, p. 166), “o ambiente organizacional influencia a carreira por meio de estilos de gestão encontrados”. Em outro caso, Rafael nos apresenta um professor que teve seu salário não pago por ter assinado a folha de ponto de forma errada. A ação e sua consequência produziram um professor insatisfeito e desmotivado.

Por outro lado, houve um cuidado por parte dos supervisores para os deslumbramentos

dos residentes que entravam no Pedro II, isso diz respeito à organização e à estrutura do colégio. Fabiano aponta que havia sempre uma preocupação de sua parte em passar a mensagem de que o Colégio Pedro II não é um modelo pronto, único e padrão em referência na educação, que deveria ser copiado e colado em suas práticas nas escolas de origem. Havia um cuidado em conduzir esse deslumbre com a escola, principalmente no início. Fabiano e Ivone se preocupavam para que os residentes compreendessem, ainda que atravessados pelas experiências do colégio, que deveriam criar suas próprias identidades, adaptando aquilo que construía na residência às suas realidades.

O programa permite que o professor recém-formado estabeleça uma relação de orientação com professores experientes do Pedro II. Essa conexão carrega em si uma formação continuada para ambos os participantes, já que durante o processo se estabelece interação entre os profissionais. As referências nos apontam que esse tipo de iniciativa é relevante e capaz de desenvolver, principalmente nos professores iniciantes, autonomia e reflexão crítica sobre suas ações, podendo gerar mais qualidade ao exercício da docência, pois,

É no contexto escolar que o professor iniciante irá procurar superar suas dificuldades, elaborando, em conjunto com outros profissionais da escola, um projeto de formação em serviço que o ajude a transpor suas dificuldades [...]. É o próprio professor que saberá quais são as suas dificuldades e, já no início da carreira, ele deverá se apropriar de seu projeto de formação, o que terá a supervisão do professor coordenador pedagógico, ajudando-o a vislumbrar as carências do momento. (FRANCO, 2000 *apud* GIORDAN e HOBOLD, 2016, p. 9)

Por meio da dinâmica desenvolvida por Ivone com Jonimar, e Fabiano com Rafael, estes conseguiram vivenciar realidades, contextos e problemas com algumas semelhanças, mas

também tiveram a possibilidade de se contrapor aos seus contextos, confrontando-se com distintas possibilidades e diálogo com as formações recebidas, seja inicial ou continuada. Rafael já tinha realizado outro curso de especialização na mesma instituição da formação inicial e pôde compreender as diferenças nos processos formativos. Levando em consideração o fato de que a narrativa do Rafael deu-se após três anos da conclusão no PRD, posteriormente, vindo a concluir o mestrado na mesma instituição de ensino, o Pedro II, e em seguida, alcançando aprovação no concurso público da prefeitura do Rio de Janeiro para atuar em uma rede de ensino maior, em que assumiu em estágio probatório a função de coordenador pedagógico dessa escola, percebemos que os atravessamentos que sua narrativa revelam de outros espaços promovem a ampliação de seus questionamentos.

A qualidade de um bom programa de indução à docência é perpassada pelo entendimento de Ivone e Fabiano sobre a sua importância no trato com os iniciantes. Eles forneceram apoio emocional, orientaram questões curriculares, didáticas e disponibilizaram informações internas sobre as normas e procedimentos na escola. Encontros frequentes entre os professores é fundamental para que essa relação se estabeleça e os conhecimentos sejam compartilhados.

Os problemas, demandas, questões e inquietações que Rafael e Jonimar trouxeram para o diálogo com Fabiano, Ivone e seus colegas não eram da prática pedagógica, eram de uma ordem estrutural, burocrática e social. Os residentes buscavam por uma formação para dar respostas aos fatos concretos que atravessavam sua rotina na escola. Rafael e Jonimar em nenhum momento relatam preocupações com algum conteúdo específico da área da Educação Física. Consideramos que essa é outra pista para a formação inicial. As pesquisas

na área da formação de professores colocam a necessidade das universidades se aproximarem das escolas e fazerem uma formação como recomendada por Nóvoa (2012, p.13), que propõe uma formação de professores a partir de dentro da profissão, tencionando “a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas”.

Na estrutura do PRD, os referenciais teóricos para que os residentes articulassem com as práticas em serviço, aproximando-os constantemente à teoria/prática, são desenvolvidos com certa flexibilidade, sendo apresentado no formato de oficinas, palestras e minicursos desenvolvidos com temáticas referentes ao campo educacional. A não organização por disciplinas tinha o interesse de que o professor residente refletisse sua realidade e apresentasse possibilidades de solução para os problemas, e buscasse referência de forma autônoma e de seu interesse, o que nos parece relevante em se tratando de uma formação continuada.

Os sujeitos narradores da pesquisa constroem, de forma mais explícita ou não, as trocas nas distintas experiências vivenciadas e reconhecem não serem mais os mesmos de quando iniciaram o programa. Ivone afirma que participar do PRD impactou sua formação de diferentes maneiras, por meio das trocas entre ela os residentes. Essa experiência lhe permitiu conhecer outras realidades e aprender com elas, traçando uma diferença em seu percurso não apenas como orientadora, mas também enquanto docente, bem como destacado no trecho a seguir:

[...] então essa troca com eles foi um aprendizado para mim também, me mudou, me fez ver com outros olhos, e isso é importante. Eu falo sempre da importância dessa troca, não é se distanciar por ser uma professora supervisora, é propor trabalhar junto, eu acredito muito nessa coletividade, para mim, essa troca com eles foi significativa, abre o nosso olhar, faz a gente

agradecer o que tem, ao invés de ficar criticando. (Narrativa da professora supervisora Ivone)

Notamos ainda que o relato da Ivone corrobora com o relato abaixo, do professor Fabiano, e ainda, com os apontamentos do Nóvoa (2012), ao trazer suas experiências atravessadas não apenas pela singularidade do percurso, mas a partir da necessidade de construir relações mais proximais, com enfoque nas trocas, diálogos e horizontalidade para que um professor esteja inserido numa formação continuada, em que toma-se como parte não apenas a sala de aula, mas toda a estrutura e ambiente ao seu redor, fazendo disso, composição de sua prática. Ou seja, ser professor se dá em diversas esferas e diversas maneiras, sempre em acordo e colaboração uns com os outros e todos aqueles que compõem o ambiente escolar.

A construção da identidade docente se dá ao longo da vida e essa experiência de três anos me constituiu enquanto professor. A cada contato, diálogo e troca fui me enriquecendo desses outros sujeitos, desses outros olhares, dessas identidades e representações. As formas como eles colocavam seus olhares sobre o meu trabalho, pontuavam minha experiência docente, as minhas aulas. Essa troca, essa construção identitária se fez de forma processual, digamos assim, não linear e profunda de certa forma. (Narrativa do professor supervisor Fabiano)

No contexto da pesquisa em que buscamos diversas experiências de formação continuada, principalmente no início da carreira, podemos destacar que o PRD é um programa de formação continuada que promove o diálogo entre professores de educação básica de redes públicas de ensino de diferentes realidades, trazendo para a escola debates muitas vezes restritos à universidade. Além disso, segundo os supervisores, a ideia de o residente estar em contato direto com seus pares, aprendendo, observando, sugerindo e intervindo junto,

permite uma nova maneira de estabelecer a formação continuada.

Considerações finais

Direcionamos nosso olhar para o PRD do Colégio Pedro II e aos professores supervisores e residentes de Educação Física por ser a área de nossa formação inicial. Buscamos em diferentes fontes de conhecimento aprofundar nossa compreensão acerca da organização, seus objetivos, métodos e como os professores participantes vivenciaram essa experiência.

Partimos, também, das formulações de Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (1995), Tardif (2002) sobre o início e fases da carreira docente para explorar o tema proposto, e encontramos apontamentos sobre a importância deste na construção de saberes, para formação do profissional dentro da formação e da necessidade em compreender as diversas fases pelas quais os(as) professores(as) passam, independentemente do tempo de serviço, mas, também, balizados por ele.

As narrativas revelam que há de fato uma solidão, desamparo e dificuldades que atravessam o começo, tornando-o mais duro e complexo e que os professores em início de carreira precisam de uma rede de apoio, pois se sentem sozinhos, diante de um campo complexo, multifacetado e carregado de incongruências.

Apontando ainda para o fato já mencionado anteriormente, de que a escola é composta e construída não apenas pelas experiências transmitidas em sala de aula entre professores e alunos, e ainda, entre professores e seus pares, mas de que o espaço da escola é construído, sobretudo, incluindo todos que o compõem.

As narrativas revelam, também, que um dos espaços propícios para a associação do conhecimento profissional no contexto da

sala de aula aconteceu no reconhecimento do exercício do trabalho e nas circunstâncias na qual se deparam nas distintas realidades, condições estruturais, sociais e econômicas. Essas, ao serem dialogadas com professores experientes criaram dispositivos de reflexão e análise colaborando para uma formação mais aprofundada.

O diálogo com as narrativas nos permitiu compreender que o conhecimento profissional estabelecido entre professores experientes e iniciantes reafirma que uma das dimensões relevantes para a formação de professores se faz com e na profissão. Esse é o espaço/tempo que permite emergir estratégias de superação de vários dilemas e incertezas da prática pedagógica.

Uma narrativa é sempre um processo inacabado e, ao perceber que o tema do professor iniciante, todavia, necessita de aprofundamento no campo da pesquisa de formação de professores, nos colocamos ao lado dos que desejam continuar produzindo sobre esse tema, a fim de questionarmos o cenário enfrentado pelos professores em início de carreira, e sobretudo, nos programas de inserção e apoio à docência, sabendo que trata-se de uma estrada em contínua construção e desafios que são reatualizados a cada momento e época, exigindo, assim, constante estudo.

Referências

CAVACO, Maria Helena. **Ofício do professor**: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (coord.). *Profissão Professor*. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995. p. 155-191.

DAY, Christopher. Os professores enquanto investigadores. In: DAY, C. **Desenvolvimento profissional de Professores**. Lisboa: Editora Porto, 2001. p. 47-84.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil**: História oral de vida. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico). 2003

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente**: cómo se aprende a enseñar? Madrid, ES: Narcea, S.A. de Ediciones. 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. O início da carreira docente: formas de entrada, primeiras experiências profissionais e políticas educacionais. **Anais... III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**. Santiago do Chile. n.p. 2012. CD-ROM.

GIORDAN, Miriane Zanetti; HOBOLD, Márcia Souza. A escola como espaço de formação de professores iniciantes. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p. 7-25, Set./Dez. 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/7534>. Acesso em: 17 nov. 2018.

INFORSATO, Edson Carmo; PASSALACQUA, Flavia Graziela Moreira; LOURENÇO, Rayana Souza Longhin. Formação continuada em serviço: necessidades, possibilidades e dificuldades. In: **EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação**. Paraná, 2015, p.39654-39663. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20525_9917.pdf. Acesso em: 15 jul. 2018.

MARIANO, André Luiz Sena. **A construção do início da docência**: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE. 142 f, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação** – PPGE/UFES. Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4927/3772>. Acesso em: 10 ago. 2018.

REALI, Aline Maria Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria Graça Nicoletti. Programa de mentoria on-line: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. v. 34. n. 1, p. 77-95. jan./abr. 2008. Disponível em: [https://www.scielo.br/pdf/ep/](https://www.scielo.br/pdf/ep/v34n1/a06v34n1.pdf)

[v34n1/a06v34n1.pdf](https://www.scielo.br/pdf/ep/v34n1/a06v34n1.pdf). Acesso em: 8 ago. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Recebido em: 16/01/2020

Revisado em: 01/08/2020

Aprovado em: 09/08/2020

Fábio Jorge de Souza Molinário é professor de Educação Física formado pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Pós-graduado em Educação Física Escolar pela UFF. Mestre em Educação por essa mesma universidade. Integrante do grupo de pesquisa Currículo, Docência e Cultura (CDC) da UFF. *E-mail*: fabiomolinario@gmail.com

Dinah Vasconcellos Terra é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFF. Doutora em Educação na Universidade de Barcelona – Espanha e Integrante do grupo de pesquisa Currículo, Docência e Cultura (CDC) da UFF. *E-mail*: dv.terra@terra.com.br

DECONSTRUYENDO EL RELATO DE UNA EXPERIENCIA EN EL AULA: SERENDIPIA EMOCIONAL

■ MARÍA INÉS BLANC

<https://orcid.org/0000-0002-9969-8079>

Universidad Nacional de Mar del Plata

RESUMEN

Las prácticas de autoevaluación son consideradas un insumo final para la Cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente del profesorado en Geografía de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. En ella implementamos la tarea de (auto)reflexión de las clases de residencia a través de relatos y en pos del desarrollo de la buena enseñanza, consideramos a esta instancia como una manera de apropiarse del conocimiento en la práctica; tarea que no es fácil para los residentes, dado que suele resultarles complejo objetivar su propio desenvolvimiento dentro del aula y analizar de manera crítica sus intervenciones. Sin embargo, esta tarea, realizada a consciencia, redundaba en valiosos aportes a la propia formación. Al revisar este relato reflexivo nos sorprendimos al encontrar un texto íntimo, emotivo, y de carácter autobiográfico, que disparó la inquietud por analizar a la luz de marcos teóricos algunas de las vivencias descritas. Nuestro objetivo es dar la palabra al sentimiento de superación que se manifiesta en este escrito breve. A partir del proceso de lectura nos proponemos analizar la escritura autobiográfica de la estudiante y en un proceso de meta-narración ubicarnos en su contexto de espacio y tiempo para interpretarla, es decir deconstruir su relato para entenderlo. A ese texto decidimos considerarlo Serendipia Emocional. Utilizaremos metodología cualitativa, biográfico-narrativa y autoetnográfica, para compartir este trabajo que tiene como objetivo analizar y enriquecernos a partir de un texto reflexivo narrado en clave biográfica de una estudiante al momento de finalizar el prácticum.

Palabras clave: Reflexión. Intuición. Serendipia. Auto-etnografía.

ABSTRACT

DECONSTRUCTING THE NARRATIVE OF A CLASSROOM EXPERIENCE: EMOTIONAL SERENDIPITY

Self-assessment practices are considered the final outcome for the Chair of Special Didactics and Teaching Practice of the Geography

Teacher Education Program at the School of Humanities, State University of Mar del Plata. Throughout the course students are assigned self-reflective tasks aimed at developing good teaching practices and at facilitating the appropriation of experiential knowledge. Such tasks often prove difficult for pre-service teachers, since the ability of objectifying their own performance in the classroom and critically analyzing their interventions entails a complex process. However, when carried out conscientiously, self-awareness results in valuable contributions to teacher cognition. On occasion of the final report on the practicum, we came across an intimate, emotional, and autobiographical text which triggered our concern to delve into the experiences described in it in the light of a theoretical framework. Having named the story Emotional Serendipity, our goal is to give the floor to the spirit of achievement that is manifested in this brief writing. We purport to analyze the account and, in a meta-narrative process, place ourselves in its time-space context to interpret it, that is, to deconstruct the narrative in order to understand its deep meanings. To that end, our research is based on qualitative methodology, biographical-narrative and auto-ethnography.

Keywords: Reflection. Intuition. Serendipity. Autoethnography.

RESUMO **DESCONSTRUINDO A HISTÓRIA DE UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA: SERENDIPIDADE EMOCIONAL**

As práticas de auto-avaliação são consideradas um insumo final para Didática Especial e Prática de Ensino do corpo docente em Geografia da Faculdade de Ciências Humanas do UNMdP. Nele, implementamos a tarefa de (auto) reflexão das classes residenciais por meio de histórias e, em busca do desenvolvimento de um bom ensino, consideramos essa instância como uma maneira de apropriar conhecimentos na prática; uma tarefa que não é fácil para os residentes, pois muitas vezes é difícil para eles objetivar seu próprio desenvolvimento dentro da sala de aula e analisar criticamente suas intervenções. No entanto, essa tarefa, realizada conscientemente, resulta em contribuições valiosas para o próprio treinamento. Ao revisar essa história reflexiva, ficamos surpresos ao encontrar um texto íntimo, emocional e autobiográfico que desencadeou a preocupação de analisar algumas das experiências descritas à luz dos referenciais teóricos. Nosso objetivo é dar a palavra ao sentimento de melhoria que se manifesta nesta breve redação. Com base no processo de leitura, propomos analisar a escrita autobiográfica do aluno e, em um processo meta-narrativo, nos colocar em seu contexto de es-

paço e tempo para interpretá-lo, ou seja, desconstruir sua história para entendê-la. Nesse texto, decidimos considerá-lo Serendipidade Emocional. Usaremos metodologia qualitativa, narrativa biográfica e auto-etnográfica, para compartilhar este trabalho que visa analisar e enriquecer-nos a partir de um texto reflexivo narrado na chave biográfica de um aluno no final do estágio.

Palavras-chave: Reflexão. Intuição. Serendipidade. Auto-etnografia.

Algunos temas puedo enseñároslos yo. Otros los aprendéis de los libros. Pero hay cosas que, bueno, hay que verlas y sentir las (HOSSEINI, 2007, p. 107)

Introducción

No hablamos de algo nuevo cuando nos referimos a la reflexión sobre la práctica, de hecho, hemos realizado algunos trabajos y artículos al respecto, y al compartirlos nos damos cuenta de que es un tema recurrente entre los formadores de formadores. Es una preocupación permanente la de formar docentes con hábito reflexivo, en la búsqueda de las buenas prácticas, con la humildad de la mirada introspectiva. Y cuando hablamos de reflexión sobre la práctica, intentamos no quedarnos en una mera instancia individual y mental sino en un momento de escritura y análisis que se comparte. ¿Qué es la reflexión sobre la práctica? ¿Cómo se materializa? ¿Qué insumos personales son necesarios para poder mirarse de manera introspectiva y analizar una clase desarrollada? ¿Y qué otras cuestiones aparecen cuando nos detenemos a mirarnos?

A pesar de que la reflexión sobre la práctica es un tema recurrente, nos emociona trabajarlos porque siempre aparecen nuevas aristas para tener en cuenta, otros formatos, otras conclusiones que nos habilitan a seguir el camino iniciado. En la Cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Geografía de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, hace ya varios años implementamos

la tarea de (auto)reflexión sobre las clases de residencia en pos del desarrollo de la buena enseñanza. Hemos comentado en trabajos previos que no es fácil para los residentes, dado que suele resultarles complejo objetivar su propio desenvolvimiento dentro del aula y analizar de manera crítica sus intervenciones. Sin embargo, esta tarea realizada a conciencia encierra un potencial heurístico. Así en un trabajo previo sostenemos

La práctica *no* es una materia más para aprobar dentro de un plan de estudios ni tampoco se trata de un ensayo de aplicación técnica en un aula de secundaria, más bien debe ser una instancia sostenida donde los profesores en formación *reflexionan* sobre su posicionamiento epistemológico disciplinar, sobre qué enseñar y para qué hacerlo [...] (BLANC & GARCÍA RÍOS, 2018, p. 102)

Hasta aquí diríamos que nuestra tarea de evaluar el proceso de reflexión de un estudiante se encontraba dentro de los límites esperados, desde de la perspectiva pedagógico-didáctica con la que nos manejamos en la cátedra y sin grandes sorpresas al respecto. Lo que ocurre luego es que leyendo la autoevaluación mencionada nos encontramos con algo inesperado, movilizador. Es un encuentro con dos carillas de un texto de carácter autobiográfico, podemos aseverar que este hallazgo dentro de esta autoevaluación final es un corolario perfecto de la cita precedente porque va más allá de lo obligatorio pedagógico y didáctico y se interna en un sitio moral.

En líneas generales nuestros estudiantes con frecuencia se animan a comenzar a dar clase, aun sin estar recibidos, lo que encontramos en esta reflexión personal y que nos sorprende como para tomarlo como eje de la investigación, es que esta estudiante no se encontraba cómoda, se sentía en falta, y quería romper con los modelos que había vivido como alumna. Una de las autoras que más nos dice sobre la representación de la propia biografía escolar al momento de dar una clase es Alliaud, quien plantea:

A lo largo de la historia escolar y como producto de aprendizajes sucesivos, se van conformando esquemas a partir de los cuales se van a organizar y significar las experiencias posteriores. [...] Las condiciones en las que se desarrollaron los aprendizajes dejan huellas con las cuales aprendemos a organizar y significar nuestras experiencias, emociones y pensamientos; conformamos hábitos. Estos modelos internos o “matrices de aprendizaje” (personal y socialmente determinados) incluyen también un sistema de representaciones acerca de quiénes somos aprendiendo, qué lugar y qué tarea nos cabe en esa relación. (ALLIAUD, 2003, p. 4)

La autora nos habla de las marcas o huellas que dejan en nuestra biografía escolar nuestras experiencias previas como estudiantes, que podrían favorecer la repetición de un modelo de enseñanza. Justamente el caso que proponemos analizar va en un sentido contrario, hay una notable consciencia de ese proceso y por ello la necesidad interna de desaprender para poder dar todo de sí en esta nueva etapa como docente, por lo cual la alumna misma dice que tomó todos los cursos posibles que la habilitaban a “desaprender para aprender”, hasta que pudo cursar la Didáctica Específica, por eso consideramos que es una docente en formación que tiene clara su búsqueda de la buena enseñanza.

Dicho esto, en el presente trabajo no nos centraremos en la práctica de la autoevalua-

ción en sí misma como elemento reflexivo, sino en algo que fortuitamente apareció con ella, que nuestra participante trae a la superficie de su propia conciencia para compartirlo. Nos sorprendimos al encontrar un texto autobiográfico íntimo, emotivo que dispara la inquietud por analizar a la luz de la teoría algunas de las vivencias descritas.

Nuestro objetivo es dar la palabra al sentimiento de superación que se manifiesta en este escrito breve. A partir del proceso de lectura nos proponemos analizar la escritura autobiográfica de la estudiante y en un proceso de meta-narración ubicarnos en su contexto de espacio y tiempo para interpretarla, es decir deconstruir su relato para entenderlo. A ese texto decidimos considerarlo Serendipia Emocional. ¿Podría haber pasado inadvertido? ¿Es intuición lo que nos lleva a querer profundizar en él? ¿Qué llevó a esta estudiante a desnudar su alma al escribirlo? Buscaremos algunas respuestas.

Marco teórico

La reflexión y la formación

Cuando hablamos de la reflexión sobre la práctica, nos remitimos a Shön, cuya concepción teórica hemos incorporado dentro de nuestros diseños pedagógicos y didácticos como un nexo indiscutible entre la teoría y la puesta en marcha de una clase. El autor plantea

[...] los profesionales a menudo reflexionan sobre lo que hacen, algunas veces mientras lo están haciendo. Estimulados por la sorpresa, vuelven su pensamiento a la acción y a la complicidad que está implícita en la acción. [...] también reflexionan sobre las comprensiones que han estado implícitas en su acción [...] que hacen emerger crítica, reestructuración [...] (1983, p. 55-56)

Es decir, que la concepción de reflexión se entiende como una forma de conocimiento y

análisis que va a orientar la acción para regresar luego a ella otra vez. Todo el conocimiento teórico y académico pasa a considerarse instrumental en los procesos reflexivos y se imbrica en los esquemas de pensamiento genéricos activados por el docente en su práctica. Esta cita nos plantea el proceso mental realizado al hacer evidente los momentos de la práctica en acción, nos plantea sin nombrarlo que la reflexión es parte de la formación. Y en el caso de las residencias docentes la propuesta es escribir reflexionando acerca de lo vivido y desarrollado en la clase práctica. (DOMINGO, 2019)

Souto (2016) considera que los términos *reflexión y formación* son complementarios e interdependientes en el sentido en que la reflexión se vincula a la formación y se favorece en la formación, instituyéndose en uno de los modos de trabajo docente. La autora destaca la importancia de dar lugar a procesos de pensamiento donde la emoción puesta en el relato ya sea oral como escrito, se constituye en material a ser cuestionado, repensado, analizado, en un movimiento transformador que genera a la vez nuevos aprendizajes. “Formar no es enseñar, no es transmitir conocimientos, aunque estos tengan lugar en el proceso. Es en su relación con la reflexión, desarrollar capacidades reflexivas que acompañan el quehacer cotidiano en la práctica docente” (SOUTO, 2016, p. 71).

Vemos en las palabras de la autora cómo la reflexión, la formación, la enseñanza y los aprendizajes se dan un proceso de recursividad, donde cada paso se retroalimenta para configurar los pasos siguientes en un crecimiento personal.

Por otra parte, cuando nos referimos a la *buena enseñanza* y a su sentido *moral* recordamos a autores como Fenstermacher quien refiriéndose a la cuestión admite que si bien es difícil de definirla la reconocemos en cuanto la vemos

Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda. (1989, p. 158)

La inclusión de instancias reflexivas sobre el significado de la *buena enseñanza* nos permite ir mucho más allá de la mera descripción de una clase, y que nos la *cuenten* para profundizar en estos significados que hacen realmente a los buenos docentes.

Acerca de la serendipia

Podemos pensar que los descubrimientos tienen algo de aleatorio, pero no nos limitemos a creer que las respuestas surgen por casualidad. Ya hemos definido a la serendipia como el descubrimiento fortuito de algo que no buscábamos. Lo que no se suele decir es cuáles son las condiciones en las que puede darse la serendipia, qué tenemos en común aquellos que nos “tropezamos” con algo que no buscábamos y nos sorprende. Es que, sin saberlo, se encaminaba nuestro destino a recibir esa perla de intimidad, dentro de ese texto autobiográfico, redactado sólo para cumplir con la autoevaluación.

Martos Moreno (2011) plantea que es posible formarse y educarse a lo largo de la vida para poder acercarse a la serendipia, ya que hay una cierta sagacidad en la persona que convierte un accidente en un descubrimiento; hay que tener la mente abierta, una formación global, perseverancia. Muchos de los grandes descubrimientos científicos se produjeron gracias a las nociones básicas de muchos campos científicos, eso permitió encontrar la solución a diversos problemas. Nuestra pregunta sería: ¿además del campo de las ciencias duras o

fácticas, podemos hablar de serendipia en las ciencias humanas? Nosotros pensamos que sí es posible porque la curiosidad y la percepción nos acompañaron en este proceso de lectura y algo que podía haber pasado inadvertido, o a lo que no se habría valorado tal vez, despertó una verdadera inquietud de investigación, tan válida como en cualquier otro campo. Por eso, es indispensable ser flexible tanto de pensamiento como de interpretación, la mente preparada también debe estarlo para sorprenderse. Y en el campo de la investigación cualitativa, atreverse, sin miedo, a creer en algo nuevo, tener confianza en uno mismo, no temer al descrédito o la humillación de plantearse algo diferente, generando nuevas maneras de pensar. Sacarle provecho a todo.

Acerca de la emoción

Uno de los comentarios que nos surge cuando leemos el texto de nuestro sujeto participante, es el de la emoción con la que ella relata y la emoción que provoca su lectura. Esta situación personal y empática es la que nos inspira a escribir este artículo sobre lo que ella dice. Entonces vamos a darle un lugar al tema de la emoción, no sólo como una manifestación personal sino como un componente de la inteligencia.

Normalmente las emociones no se han tenido en cuenta como un elemento significativo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, porque se oponen por definición a la racionalidad pretendida en ambos. Sin embargo, hace ya unos años la inteligencia emocional ha ganado lugar en el campo pedagógico. Podríamos definirla como la habilidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las demás personas y la capacidad para regularlas. Además, debemos considerar que el comportamiento de cada persona influye en las emociones de los demás y por tanto en su propio comportamiento.

Algunos objetivos de la educación emocional serían adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones e identificar las de los demás; desarrollar la habilidad para regular las propias emociones y subir el umbral de tolerancia a la frustración; llegar a prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas a la vez que se desarrolla la habilidad para generar emociones positivas y automotivarse; y uno muy importante, adoptar una actitud positiva ante la vida (Herrero, 2017). No podemos decir que sea sencillo, digamos más vale que lleva una vida lograrlos, que es difícil comenzar con el camino vivido ya iniciado, forma parte de una educación permanente que involucra en principio a la familia y luego a las instituciones educativas y al devenir social.

En referencia a las emociones en el aula García Retana expresa “Los procesos de aprendizaje son procesos extremadamente complejos en razón de ser el resultado de múltiples causas que se articulan en un solo producto. Sin embargo, estas causas son fundamentalmente de dos órdenes: cognitivo y emocional” (2012, p. 2).

Entendemos así que la revalorización del papel de las emociones en nuestra cultura escolar y académica y en la formación de profesores es prioritaria. Para que esto se cumpla y las emociones se tengan en cuenta es necesario saber cuál es la percepción que los estudiantes del Profesorado tienen de sus propias emociones en la interacción con pares, con profesores e incluso con el campo disciplinar.

Saliendo del marco teórico propiamente dicho hacemos un paréntesis en referencia a la “emoción” puesta en juego en esta narrativa, la vemos de manifiesto en los dichos de la estudiante, ella se enamora de la geografía, comparte con sus compañeros a pesar de la diferencia de edades y agradece a sus profesores. De una u otra manera vemos cumplidos los objetivos de la educación emocional. Nos

queda también por dar razón de nuestra propia emoción como investigadores al leer sus palabras. Creemos firmemente que es un rasgo que forma parte de nuestra percepción y trabajo desde las perspectivas cualitativas de la investigación educativa.

Diseño metodológico

A través del uso de la metodología cualitativa con enfoque hermenéutico, biográfico-narrativo y autoetnográfico, este trabajo tiene como objetivo analizar, para compartir y enriquecernos, el texto reflexivo y autobiográfico de una estudiante al momento de finalizar su período de práctica. Teo (pseudónimo elegido por nuestro sujeto de investigación), es una mujer adulta, entre 45 y 50 años, quien luego de atravesar una situación de vida conflictiva, por una separación, se vio en la necesidad de ser el sostén de la familia con dos hijos adolescentes. Es una entrevista laboral lo que la lleva a estudiar una carrera universitaria.

Respecto a la investigadora, diremos que como formadora docente se propone un trabajo al final de la cursada de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza que consiste en la escritura de una autoevaluación plasmada en una narrativa, en clave introspectiva, pero más que nada buscando categorías que permitan a los futuros docentes/a los docentes en formación, reflexionar sobre sus propios procesos y formas de dar clase. Habilitamos todos los formatos posibles de narración de estos, y usualmente los aspectos mayormente desarrollados responden al uso de estrategias, al comportamiento y respuesta de los estudiantes del secundario donde hacen la práctica y cómo se enseñaron y aprendieron los contenidos.

Pero en nuestro carácter de investigadoras hay algo en nuestra mirada de las personas con las que trabajamos, ya sea un estudiante, un adscripto, un colega, que despiertan emo-

ciones como las que manifestamos en este trabajo. Esto está inextricablemente ligado a cuestiones de formación y también personales que nos atraviesan y entonces es como una epifanía: ahí está, es algo sobre lo que sentimos que se puede escribir, que vale la pena que se conozca desde un lugar diferente, y entonces se convierte un nuestro objeto de investigación.

Los objetivos planteados en la introducción y la manera de interpelarlos van a permitir develar el entramado de relaciones que se desprenden de la construcción de las subjetividades. Los individuos se expresan y de sus expresiones surge una urdimbre tejida entre la dimensión personal y la formación profesional, en este caso, estas expresiones se convierten en objeto de investigación al narrarlas. Hay una frase de Bolívar (2002) que es muy significativa para el caso en cuestión "*De nobis ipsis loquemur*" que significa en latín "Sobre nosotros mismos hablamos" y es la voz de Teo la que resuena con tal fuerza que rompe con la estructura de la formal, en ese momento autoevaluación, porque la lleva a un lugar personal que nos va a permitir descubrir otra importante arista de la vida de un estudiante universitario, una que se nos muestra en este texto, pero que cuántas veces será silenciada por la propia decisión de nuestros estudiantes por considerarla absolutamente de la órbita personal.

Es en esta narración, marcada por la subjetividad, en la que el enfoque metodológico biográfico-narrativo nos acerca a la comprensión de ciertas relaciones que se plantean al contar. Podemos hacer entonces un abordaje de situaciones individuales sin la ambición de generalizar, sino sólo de comprender. En uno de sus últimos trabajos Bolívar y Segovia señalan:

Desde el momento en el que importan los significados, los sentidos, las identidades y los he-

chos culturales, la narrativa es clave para explicar, contextualizar, comprender y transformar la realidad. (2018, p. 797)

Para dar lugar a esta búsqueda de sentidos, además, nuestro trabajo de corte cualitativo con enfoque interpretativo nos señala un camino de comprensión de ciertas representaciones de los sujetos que “cuentan” y nos vamos moviendo entre connotaciones que pasan de lo particular a lo general y vuelven a lo particular. Sobre este enfoque Vain escribe:

[...] la interpretación supone, por un lado, la construcción de sentido y por otro, modos diferentes, diversos, singulares de construir ese sentido. Por otro lado, los sujetos humanos construimos realidades, pero no sólo materiales sino también simbólicas. (2012, p. 39)

Lo que el autor nos plantea es que hay un camino de ida y vuelta que otorga sentido a lo que registramos porque que hay un doble proceso de interpretación, ya que estamos tratando de interpretar una realidad que otros sujetos construyeron, incluso simbólicamente. Esos fenómenos que estudiamos deben ser entendidos al interior de sus coordenadas de tiempo y espacio en un determinado contexto. Es la manera en la que los científicos sociales intentamos comprender las formas en que los sujetos construyen esas realidades.

Y finalmente, trabajaremos desde la autoetnografía vista como parte de los enfoques interpretativos. Centraremos nuestra metodología en la producción académica de algunos autores como Denzin (2017) que ha realizado un trabajo de recopilación que nos ubica en este formato de investigación cualitativa que profundiza más allá de la mirada de los “otros” para centrarse también en las perspectivas del propio individuo investigado, a través de sus escritos, narraciones y epifanías. En palabras del autor: “Esta idea de la metafísica de la presencia, está en la base de la búsqueda de un método concebido como un ejercicio de imagi-

nación sociológica” (DENZIN, 2017, p. 4). El mismo autor ahonda en el valor de su propuesta en la siguiente cita:

La autoetnografía interpretativa es aquel método [...] que permite al investigador tomar cada vida personal en su particularidad inmediata y situar esa vida en su momento histórico. Nos movemos hacia atrás y hacia adelante en el tiempo usando un método interpretativo crítico, una versión del método progresivo regresivo de Sartre. (DENZIN, 2013, p. 124)

Es decir, se parte de un momento clave del individuo para ir y venir desde ese lugar y tiempo en la interpretación de su transformación. Holman (2005), también haciendo referencia a los relatos auto-etnográficos, los define como un acto de compensación a partir de la escritura, entre la cultura y el uno mismo. La autora entiende que se escribe sobre situaciones dinámicas, donde “[...] relato y contexto, escritor y lector, crisis y resolución, crean momentos cargados de claridad, conexión y cambio [...] se trata de un texto performativo [...] introspectivo, a la espera de ser representado” (p. 265-266). Es el lado literario, por así exponerlo, de esta narración en primera persona. Es una representación de parte de una vida.

Por último, en esta metodología de investigación se plantea una dicotomía difusa entre investigador e investigado. Ya que la interpretación narrativa de los tiempos y espacios elegidos se difuminan y aparece ante nuestros ojos un conocimiento resultado de una construcción colaborativa, es el *yo cuento* de Teo y *yo interpreto* del investigador que aportan a una nueva construcción, no jerarquizada, cooperativa y transformadora. (GONZÁLEZ, 2018).

Los presentados son los marcos metodológicos desde donde queremos dar sentido a la narrativa en primera persona.

Como docente a cargo de la cátedra soy la receptora de la autoevaluación que resulta en

el hallazgo del objeto de este artículo. El resto lo descubriremos en el trabajo.

Teo en primera persona

Antes de presentar partes del texto narrado queremos compartir algo que Teo dijo oralmente, que ella tenía marcadas un par de frases de su niñez que la habían condicionado toda la vida “No podés” y “No debés”. Que siendo una mujer adulta piensa que lo tiene superado pero que en los momentos límites o de estrés vuelven a aparecer desde el fondo de su inconsciente *machacando* su presente, “Siento que fallo, que no llegaré a nada en la vida, como me decían de chica”.

A continuación, vamos a rescatar algunos *momentos* de la narración de Teo y haremos el ejercicio de buscar en ellos estos elementos que nos van a apoyar en el camino de la comprensión de su narración. Hemos titulado metafóricamente cada párrafo seleccionado, para trabajar sobre su sentido y justificación, para clarificar desde nuestra subjetividad los dichos de Teo.

Mi Experiencia - Teo

Si se me permite, voy a contar mi experiencia desde lo personal, y porque siento que cerré una etapa.

El poder transformador de la Universidad

Siempre cuento que llegue a la universidad por un tema personal, para ayudarme a mí misma porque atravesaba un momento difícil, producto de una separación conflictiva, todo era muy fuerte, me estaba derrumbando [...].

[...] Recuerdo que fui contrariada [al psiquiatra para hacer el apto psico-físico de un trabajo como auxiliar docente, ya que necesitaba automantenerse], porque sus honorarios eran muy altos, por algo que yo pensaba que era solo una firma, sin saber que esos 20 minutos de consulta me cambiarían la vida. [...] él me dijo que me deseaba mucha suerte en ese trabajo, pero

que yo estaba para otra cosa, por mis intereses personales, por lo que leía, por el tipo de respuestas que di a diferentes preguntas.

¿Cuándo y cómo llegamos a la Universidad? ¿A qué edad? ¿Bajo qué condicionamientos propios o de mandatos familiares? ¿Cuándo elegimos y por qué la carrera a seguir? Y podríamos seguir preguntándonos más y más y tendremos tan variadas respuestas como individuos. Lo que siempre nos va a ocurrir es que frente a un testimonio no habrá más remedio que ir hacia uno mismo y la comparación.

La Universidad ha sido espacio de transmisión y producción de conocimiento científico que ha asegurado la creación y apropiación del conocimiento por parte de los futuros profesionales docentes.

Montagud (2015) nos habla de una autoetnografía que como método combina a la autobiografía con la etnografía y que así se pueden estudiar las prácticas relacionales de una cultura o práctica profesional a la vez que plantear sus valores y las experiencias compartidas para colaborar con la comprensión del todo en el que el individuo está inmerso. Y esto nos permite decir que Teo, en este proceso de regresión de su pensamiento, encuentra que el momento de su llegada a la Universidad se ve representado como una epifanía liberadora. No lo pensó por sí misma, hubo un “otro” que vio algo que estaba oculto a sus propios ojos, y se animó a dar el salto.

El encuentro con La Geografía. Aprender a desaprender. Ataduras ideológicas

Y así llegué [Se inscribió en el profesorado en Geografía de la UNMDP] recuerdo que cada clase era un disfrute, realmente me abstraía de todo lo que me pasaba afuera, muchas veces no entendía ni de qué hablaban, por mi edad y mi formación académica, que fue muy distinta (durante la dictadura militar) tuve que aprender a desaprender.

Hoy me río, pero hablaban de Marx libremente, para mí era mala palabra, me costó muchísimo incorporarlo al vocabulario.

Podríamos hablar largamente de esta metáfora (o realidad) epistemológica, metodológica, teórico- práctica. Cuánto para decir al respecto. Un Plan de Estudios, de 1991, que nos parece obsoleto, visitado por primera vez por una estudiante adulta, madre, esposa, divorciada, sostén del hogar, confundida, subestimada y a la vez animada.

Una Geografía claramente diferente a la transitada en su biografía escolar, tal vez con sorpresa la descubre para mostrarle cómo comprender el mundo, para invitarla a desandar ese camino tal vez descriptivo y estático y presentarle una realidad dinámica y marcada por racionalidades ancladas en las desigualdades. Un camino hacia una enseñanza comprometida, formadora, liberadora en ciertos sentidos.

Y los marcos teóricos que le ofrece la Universidad sin ataduras ideológicas, aportando a la comprensión desde un sitio distinto al transitado, más complejo, más difícil de aprehender, interpelando cada tramo de sus cursadas y desafiándola a cada momento.

Teo dice “me formé en la época del proceso” “Marx era mala palabra”. Era el reinado de la Geografía Decimonónica, superada en el mundo libre para esa época, pero no para nuestro país donde las ataduras ideológicas nos llevaron por un camino de Geografía descriptiva y enumerativa hasta el regreso de la democracia. Cómo podríamos sostener hoy una Geografía sin la mirada crítica y reflexiva, sin intentar entender, para explicar, la complejidad que presenta la sociedad contemporánea acelerada por los tiempos de la globalización. El impacto de las nuevas tecnologías de comunicación e información, sumado a los nuevos formatos de acumulación de poder y las luchas culturales que de tan viejas son nuevas,

y por lo tanto nos demandan como geógrafos una resignificación, un análisis en contextos de crisis humanitarias y ambientales, de luchas por los recursos estratégicos. Y cómo podríamos como sujetos del aprendizaje de la enseñanza confrontar esos nuevos desafíos sin herramientas ideológicas que nos permitan comprender, para poder luego enseñar, estas nuevas formas de desigualdad y acumulación sin los fundamentos teóricos del marxismo, casi única clave para desarticular en partes al capitalismo y poder dar razón a sus lógicas de acumulación. Y además de todo esto, que no es poco en ningún sentido pensado, la posibilidad de transformar estos conocimientos nuevos en objeto de clase para enseñar geografía, para encontrar el conocimiento didáctico del contenido y transformarlo así a un formato en el que los adolescentes puedan también comprender para intervenir en el mundo en que viven.

Se evidencia en Teo una sed de cambio profundo, en sus propias palabras, ese mismo cambio es que la empuja a tomar esa Geografía diferente y hacerla suya. La Geografía, al igual que Teo, se han transformado.

Como Denzin expresa, “la autoetnografía performativa comienza con un evento clave en la vida del sujeto y desde ese evento se mueve hacia adelante y hacia atrás en el tiempo” (2017, p. 84).

Los grandes maestros

Y me viene Freire a la cabeza, “entregar la palabra a los que no tienen voz”, y sí me cambió la vida, entraba a clase y me olvidaba de todo, salía nueva, renovada. Y el doctor tenía razón. [El psiquiatra de su entrevista inicial]

Después algún profesor me dijo que yo todavía podía dar clases [...] pensaba que por edad ya no era posible entrar al sistema, y pienso cómo la ignorancia hace daño y no permite ejercer derechos, y sueños, “Pedagogía del Oprimido”, pero después aparece “Pedagogía de la Esperanza”.

En las cátedras de las materias pedagógicas de la Facultad de Humanidades de la UNMDP, nos enfocamos permanentemente en Freire, es un baluarte de la pedagogía crítica y su vigencia es indiscutible, porque las desigualdades se mantienen y sus dichos deben recordarse como mantras en la educación. Y Teo evidentemente, se sintió tocada por las palabras del gran maestro de la pedagogía, que fue capaz de describir y ensamblar un corpus teórico acerca de los procesos de educación como liberadores de los individuos. Las palabras de Teo al respecto son explícitas en ese sentido, la idea de “formar” de Freire en lugar de adiestrar está siempre presente en el relato, o la lucha intelectual que mantuvo para evitar como dice el autor “el rechazo al derecho al sueño y la utopía” (2004, p. 8).

Y siguiendo con Montagud, el producto de la autoetnografía es analítico pero evocador de pensamientos y emociones de los protagonistas y los lectores se sienten parte. (2017)

La carrera es “una carrera”

Para cerrar ahí comenzó propiamente la carrera, la pérdida muchas veces del disfrute. Fui, fui, fui, despacito a mi ritmo [...] ya hacía mucho que compañeros míos con menor porcentaje daban clases. No me animaba me faltaba la Didáctica Especial, siempre fui demasiado responsable en todo lo que he hecho en mi vida, [...]. Pero no tenía salida [Para poder seguir cursando debió dejar su trabajo fijo e iniciarse en la docencia] y así empecé primero con FINES, solo adultos, que te hacen las cosas más fáciles porque van con deseos de recibirse, igual me sentía en falta. Para ello recurrí a cuanto curso se dictara para lograr tener más herramientas. Pero esa sensación de falta, de culpa nunca desapareció.

Acá haremos mención a dos cuestiones que nos parecen centrales frente a esta postura de Teo. La primera tiene que ver con cuáles y cuántas son las materias obligatorias correlativas para poder cursar la Didáctica Específica

en Geografía, que son realmente pocas. Es el ciclo pedagógico de la Facultad, común a todas las carreras menos a Lenguas Modernas, y sólo ocho primeras materias de primero y segundo año de la carrera de profesorado en Geografía, Introducción a la Geografía, Historia Económica Argentina, Sociología, Cartografía, Geomorfología, Geografía Social, Geografía Económica y Fundamentos de Climatología y Ecología. Son insuficientes para abordar el Diseño curricular de enseñanza de la Geografía en la Provincia de Buenos Aires (contradicciones del sistema). Pero, además, y en segundo lugar de nuestras preocupaciones, ante la falta de docentes graduados, existe la posibilidad de trabajar como profesor provisional (listado 108b) con sólo el 50% de las materias del profesorado aprobadas, aunque no se haya cursado y aprobado la Didáctica Específica. Una parte importante del alumnado del profesorado que toma esta oportunidad por necesidad y sin medir las consecuencias. Esta es la gran duda ética que plantea Teo en su narración, ella habla de sentirse “en falta, de culpa”, lo cual nos remite a pensar tal vez en tantos autores que nos hablaron de la *buena enseñanza*, entre ellos Litwin (1997) y Fenstermacher (1989), que resaltan el carácter moral de la misma. Teo dice que esa culpa nunca desapareció, la vida le puso esa valla invisible, debía trabajar como docente, pero no se sentía habilitada.

Volvemos a Montagud “la autoetnografía hace referencia a un género autobiográfico de escritura e investigación que muestra múltiples capas de la conciencia” (2017, p. 18). Es lo que percibimos en la lectura de Teo, una mirada hacia el interior, que va mostrando como láminas a cada una de las capas que subyacen en sus dichos y sentimientos.

Los “pequeños” maestros

Y ahí hago una mención especial para [...], un docente liberador, recuerdo que hablaba de es-

trategias, recursos, ateneos tenía que estudiar el doble que todos mis compañeros de curso. Siempre supuse que sabía que se me notaba la falta de teoría, de mi ignorancia, nunca me lo hizo notar.

[...] docentes que me crucé en mi carrera que sin conocer mi historia ni la de muchos de nosotros, alivian las cosas y ayudan a modificar vidas.

Hoy cuando salí del aula [finalizada la práctica] después de la despedida de [...] [profesora tutora de práctica], y junto a [...] [docente co-formadora del curso de aplicación] [...], persona realmente muy cálida y generosa al entregar a sus chicos, y digo chicos y no curso porque eso fue, entregó a sus chicos.

Siempre en nuestra rutina cotidiana nos cruzamos con más o menos personas que nos resultan obstaculizadoras o facilitadoras de nuestras tareas. Teo ve la mitad del vaso lleno, se apoya en esas personas, docentes, que como ella misma plantea, sin conocer la intimidad de cada uno de sus estudiantes, aportan desde un lugar constructivo y fortalecedor.

Freire (2004) nos habla de la transformación necesaria de los docentes desde un lugar de adiestramiento técnico a uno de formación moral y de respeto por los educandos. Aquí hacemos un paréntesis, porque no hay que ser lector a ultranza de Freire para ser ese tipo de docente creemos que en este caso pasa por un tema de respeto persona a persona. Teo rescata a algunos de estos docentes empáticos y con mucha sutileza no menciona a quienes no lo son.

Montagud nos dice “la autoetnografía como proceso conlleva la transformación de los hechos y las personas implicados en él” (2017, p. 18). El carácter autoetnográfico del trabajo nos habilita a pensar en esas mutuas transformaciones, Teo no es “una estudiante más” es cumplidora, consecuente en sus estudios, exigente con ella misma y con su expectativa de las cátedras. Ahí las transformaciones propias de la demanda.

La transformación interior

Mágicamente la culpa desapareció, esto era lo que necesitaba, la materia cursada y aprobada, [Didáctica Específica] ahora sí siento que puedo, que estoy autorizada

[...] cuando esa misma noche entre al aula, me sentía distinta, más suelta, creo que en realidad me sentí más liviana, sin mochila de culpa.

Agradezco cada uno de los consejos, las correcciones, la contención recibida por todos y cada uno de los profesores de la cátedra [...] Sin saberlo me acompañaron en la materia más importante para mí de la carrera. Hoy empieza otra etapa, quedan algunos finales y una cursada más, pero no creo que ninguna me haga sentir tan liberada.

“Yo me transformo al transformar. Yo estoy hecho por la historia al hacerla” Paulo Freire.

Conclusiones

El final que Teo le da a su relato incluyendo una frase de Freire da cuenta de su sentimiento de transformación. Pensamos sinceramente que ha quedado más que confirmado el objetivo de nuestro trabajo Y si leemos toda su narración vamos a observar desde nuestra subjetividad un giro sustancial en su vida.

Hemos puesto en juego en el desarrollo la valoración que le damos a este descubrimiento, la *serendipia emocional* que nos movilizó es la que no dejó justamente que la transformación de Teo pasara inadvertida. No sabemos si llamar intuición al elemento movilizador para la realización de este trabajo, luego de la lectura de diferentes autores que nos acompañaron entendemos que es la metodología biográfico-narrativa y la posibilidad del trabajo autoetnográfico lo que nos permitieron descubrir en las palabras de Teo el insumo necesario para volver a contar y jerarquizar su texto.

Autores como Denzin (2017) se refieren a estos estudios interpretativos que se organizan en torno a eventos o momentos significati-

vos en la vida de los sujetos, cómo planteamos estos eventos o epifanías representa un tejido de múltiples hebras de la vida de la persona que está en foco de esta investigación interpretativa crítica. Los dramas en desarrollo tienen complejos tiempos para el autor porque son eventos historiados de manera personal, en función de la significatividad que tengan para el narrador. Estas epifanías, experiencias interaccionales, dejan marcas en la vida, son producto de crisis (DENZIN, 2017, p. 84-85). La narración nos lleva a los escritores y a los lectores a través de lo que el autor denomina *mystory*, a la que le da carácter de “mitología personal, un relato público y una *performance* crítica” (p. 85).

Por otro lado, Montagud (2015) plantea la autoetnografía en relación con el campo de la intervención social. Explorando analíticamente fases tempranas que configuran a los adultos en su infancia y en sus procesos de socialización, para que de ellos surja el proceso formativo como núcleo central de las reflexiones narradas. El formato permite al lector como expresamos anteriormente, sentir una conexión con esa vida *otra* con la que se comparte cierta misma suerte o camino. Aquí es cuando vemos que la narración de Teo nos impacta emotivamente.

Finalmente, y en esta línea de pensamiento, nos parece pertinente la mirada de Blanco (2012) sobre la autoetnografía, quien asegura que “una manera de ver a la autoetnografía es ubicándola en la perspectiva epistemológica que sostiene que una vida individual puede dar cuenta de los contextos en los que le toca vivir a esa persona” (2012, p. 54). Confirmamos así que no es intuición sino método y teoría lo que nos habilita a la interpretación de las palabras de Teo.

Creemos que el desarrollo del trabajo deja claro que la metodología de análisis utilizada da por cumplido nuestro objetivo. Analizamos,

compartimos y nos enriquecimos con este texto reflexivo y autobiográfico, que como docentes involucrados con la estudiante en cuestión sólo provoca sentir orgullo por conocer a esa persona. Y regresamos al título de nuestro trabajo que fue el descubrimiento impensado de un relato liberador y positivo desde donde se lo mire, así la serendipia emocional que nos movilizó a escribir a nosotros también.

Referencias

ALLIAUD, Andrea. **La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles**. Tesis doctoral. 2003. Repositorio Filo. UBA. Disponible en: file:///C:/Users/usuario/Downloads/uba_ffyl_t_2003_49848_v1.pdf Recuperado el 10 jul. 2017.

BLANC, María Inés. y GARCÍA RÍOS, Diego. La reflexión sobre la práctica docente durante la residencia. Mirada introspectiva hacia la buena enseñanza. In: JARA, Miguel Ángel et. al. (Coords.). **Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos**. Universidad Nacional del Comahue. 2018. (p. 101-109). Disponible en: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/LibroSerieActas.Parte%202.pdf>

BLANCO, Mercedes. Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. **Andamios**, v. 9, n. 19, p. 49-74, 2012. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632012000200004&lng=es&tlng=es Recuperado el 20 out. 2019.

BOLIVAR, Antonio. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Disponible en: **Revista Electrónica de Investigación Educativa** Vol. 4, No. 1, (p.1 -26. 2002 (Granada, España))

BOLÍVAR, Antonio y SEGOVIA, Jesús. La investigación (auto)biográfica y narrativa en España: principales ámbitos de desarrollo. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v.3, n. 09, pp 796-813, set/diz 2018. Disponible en: <https://www.>

researchgate.net/publication/329811335_La_investigacion_autobiografica_y_narrativa_en_Espana_principales_ambitos_de_desarrollo_en_educacion Recuperado el 20 out. 2019.

DENZIN, Norman. Interpretative autoethnography. *In*: HOLMAN, Stacy Jones y ELLIS, Carolyn. (Eds.). **Handbook of autoethnography**. New York, NY: Left Coast Press. 2013. p. 123-142.

DENZIN, Norman. Autoetnografía Interpretativa. **Revista Investigación Cualitativa**, v.2, n.1, p. 81-90. 2017. Grupo de Interés Especial en Investigación Cualitativa en español y Portugués. Disponible en: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/viewFile/77/43> Recuperado el 20 out. 2019.

DOMINGO, Angels. El método R5 de Práctica Reflexiva. Evaluación de su impacto en la formación inicial de maestros. **INNOEDUCA**, v. 4, n. 18. 2018. Universidad de Málaga. Disponible en: <http://www.revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/view/4666/4538> Recuperado el 20 out. 2019.

FENSTERMACHER, Gary. Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. *In*: WITTROCK, Merlin. **La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos**. Barcelona: Paidós. 1989. p 150-181.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la Autonomía**. Sao Paulo: Paz e Terra. 2004.

GARCÍA RETANA, José Ángel. La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. **Revista Educación** [en línea] v. 36, n. 1, p. 1-24. 2012. ISSN: 0379-7082. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007> Recuperado el 04 nov. 2019.

GONZÁLEZ, Alba. **La investigación educativa como práctica colaborativa y Transformadora**. 2018. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga. Disponible en: <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/15292> Recuperado el 20 junio 2019.

HERRERO, Raquel. **La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje**. 2017. página web del Centro de Desarrollo Cognitivo. Dis-

ponible en: <https://www.redcenit.com/la-importancia-la-educacion-emocional/> Recuperado el 13 nov. 2019.

HOLMAN, Stacy Jones. Autoetnografía. Transformación de lo personal en político. *In*: DENZIN, Norman. y LINCOLN, Yvonna. **Métodos de recolección y análisis de datos**. Manual de Investigación cualitativa, v. IV. Buenos Aires: Gedisa. 2005. p. 262-315.

HOSSEINI, Kaled. **Mil soles espléndidos**. Barcelona: Salamandra, 2007.

IBAÑEZ, Nolfi. Las emociones en el aula. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia. n. 28, p. 31-45, 2002. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100002> Recuperado el 10 nov. 2019.

LITWIN, Edith. **Las configuraciones didácticas**. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós, 1997.

MANIGAT, Matari Pierre. Biografía y marxismo: alcance del método progresivo-regresivo de Sartre. **Revista Mexicana de Sociología**, v. 4, n. 79, p. 811 - 836 , 2017. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032017000400811 Recuperado el 10 jun. 2019.

MARTOS MORENO, Lourdes. Serendipia. *En*: **Filosofía para la vida**. 2011. Disponible en: <https://www.acropolis.org/es/escuela-de-filosofia> Recuperado el 02 nov. 2019.

MONTAGUD Mayor, Xavier. Reflexividad y autoetnografía. Las posibilidades de la investigación narrativa en la mejora de la práctica profesional. **Trabajo Social Global**, v. 5, n. 19, p. 3-23. 2015. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/tsg/article/view/3129> Recuperado el 06 jun. 2019.

SCHÖN, Donald. **La formación de profesionales reflexivos**. Hacia un nuevo diseño en la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós, 1987.

SOUTO, Marta. **Pliegues de la formación**. Sentidos y herramientas para la formación docente. Buenos Aires: HomoSapiens Ediciones, 2016.

VAIN, Pablo. El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. **Revista Educación**, n. 4, p. 37-45,

2012. UNMDP Facultad de Humanidades. Disponible en: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83 Recuperado el 04 maio 2019.

Recebido em: 24/12/2019

Revisado em: 20/07/2020

Aprovado em: 28/07/2020

María Inés Blanc Especialista en docencia universitaria. Profesora adjunta del Departamento de geografía, Facultad de Humanidades, UNMDP, Argentina. Docente – Investigadora. Grupo de investigación en educación y estudios culturales (GIEEC), Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). E-mail: miblanconfacultad@gmail.com

HISTÓRIAS DE VIDA DE IMIGRANTES PORTUGUESES NO RIO DE JANEIRO

■ MIRIAM DE OLIVEIRA SANTOS

<https://orcid.org/0000-0001-9177-2417>

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

RESUMO O objetivo deste artigo é analisar histórias de vida de imigrantes portugueses estabelecidos na zona rural da cidade do Rio de Janeiro. A metodologia utilizada foram as entrevistas não estruturadas, nas quais os entrevistados foram escolhidos através da técnica da bola de neve e, por questão de espaço, trabalharemos neste artigo apenas duas entrevistas exemplares. Concluimos que as histórias de vida desses imigrantes nos permitem descortinar uma série de dados importantes sobre uma imigração pouco estudada.

Palavras-chave: Biografias. História de vida. Imigração.

ABSTRACT **LIFE STORIES OF PORTUGUESE IMMIGRANTS IN RIO DE JANEIRO**

The objective of this article is to analyze life histories of Portuguese immigrants established in the rural area of the Rio de Janeiro city. The methodology used was unstructured interviews, in which the interviewees were chosen using the snowball technique and for spatial reasons, we will work on this article with just two exemplary interviews. We conclude that the life stories of these immigrants allow us to unveil a series of important data about a little studied immigration.

Keywords: Biography. Life's history. Immigration.

RESUMEN **HISTORIAS DE VIDA DE INMIGRANTES PORTUGUESES EN RIO DE JANEIRO**

El objetivo de este artículo es analizar las historias de vida de inmigrantes portugueses establecidos en el área rural de la ciudad de Río de Janeiro. La metodología utilizada fue entrevistas no estructuradas, los entrevistados fueron elegidos utilizando la técnica de bola de nieve y, por razones de espacio, trabajaremos en este artículo con solo dos entrevistas ejemplares. Concluimos que las historias de vida de estos inmigrantes nos permiten revelar una serie de datos importantes sobre una inmigración poco estudiada.

Palabras Clave: Biografías; Historia de vida; Inmigración.

Introdução

Desde que Thomas e Znaniecki (1974) escreveram seu famoso trabalho utilizando cartas de imigrantes poloneses, a Antropologia se debruça sobre os pequenos registros da vida cotidiana: cartas, diários e até mesmo cartões e receitas. No Brasil, várias famílias pagaram pela publicação de livros com a história de vida dos seus avós ou bisavós. No entanto, podemos observar que essa é uma produção extremamente concentrada em algumas etnias: alemães e judeus, sobretudo. Por outro lado, apesar de serem a maioria dos imigrantes históricos entrados no Brasil, portugueses e espanhóis possuem pouquíssimas biografias publicadas.

Nos últimos anos, com a popularização da história oral, vários depoimentos foram gravados e, especialmente no caso dos imigrantes, as entrevistas aconteciam com os mais idosos, buscando resolver também as lacunas deixadas pelo fato dos imigrantes de algumas nacionalidades terem chegado ao Brasil em grupos nos quais predominavam os analfabetos ou semialfabetizados. Neste artigo, busco analisar histórias de vida de imigrantes portugueses estabelecidos na zona rural da cidade do Rio de Janeiro.

A escrita de si

Podemos situar o início da reflexão sobre si e da necessidade de escrever sobre a própria vida no período iluminista.¹ Até então, predominava uma visão holística da vida com a in-

¹ Iluminismo foi o movimento cultural que se desenvolveu na Inglaterra, Holanda e França, nos séculos XVII e XVIII. Nessa época, o desenvolvimento intelectual, que vinha ocorrendo desde o Renascimento, deu origem às ideias de liberdade política e econômica defendidas pela burguesia. Os filósofos e economistas que difundiam estas ideias julgavam-se propagadores da luz e do conhecimento, sendo, por isso, chamados de iluministas. Dentre as principais características do Iluminismo, estava a valorização da razão, considerada o mais importante instrumento para se alcançar qualquer tipo de conhecimento.

fluência da religião e o predomínio do coletivo, sobretudo da família e da comunidade, sobre os desejos do indivíduo.

O conceito de identidade aparece em diversos campos disciplinares, com significados ligeiramente diferentes em cada um desses campos. Por isso, costuma ser adjetivada, para deixar mais claro o sentido no qual se está utilizando o conceito, por exemplo: identidade étnica, identidade cultural, identidade social, identidade múltipla etc. Desse modo, a identidade pode ser construída de várias formas, incluindo as formas idealizadas. Assim, as tradições são apropriações do passado: utilizadas para refletir no presente uma ideia de comunidade e também para marcar pertencimentos (HOBSBAWM, 1997).

Nas autobiografias, a noção de identidade merece destaque, como podemos notar na definição de Carvalho (2003) transcrita abaixo:

O autorrelato pode ser tomado como um locus privilegiado do encontro entre a vida íntima do indivíduo e sua inscrição numa história social e cultural. A biografia, ao tornar-se discurso narrado pelo sujeito autor e protagonista, instaura sempre um campo de renegociação e reinvenção identitária. (CARVALHO, 2003, p. 284)

Ou seja, mais que uma história de vida, a autobiografia fornece uma oportunidade de organizar a vida e dar sentido aos fatos vivenciados pelo autor, que é ao mesmo tempo protagonista e narrador. Contudo, é mais do que isso, porque proporciona, nos termos de Pollak, uma oportunidade de construir a imagem que quer projetar para os outros e para si próprio:

Se podemos dizer que, em todos os níveis, a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade. Aqui o

sentimento de identidade está sendo tomado no seu sentido mais superficial, mas que nos basta no momento, que é o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros. (POLLAK, 1992, p. 5)

Memórias e identidades não são elementos fixos, mas representações e construções da realidade, fenômenos que são mais subjetivos do que objetivos. Como observou Gillis (1994), a noção de identidade depende da ideia de memória e vice-versa; baseia-se em um sentimento de semelhança no tempo e no espaço que é sustentado pela lembrança. Enfim, podemos afirmar que memória e identidade são valores disputados e que, na construção das identidades coletivas, existe um trabalho permanente de enquadramento da memória: “Cada vez que uma memória está relativamente constituída, ela efetua um trabalho de manutenção, de coerência, de unidade, de continuidade, de organização” (POLLAK, 1992).²

Portanto, é importante estar atento para o que Bourdieu (1986) chama de “ilusão biográfica”, ou seja, a ideia de que a vida seria coerente, um todo sem desvios.

Como nos diz Fausto (1997, p. 9), de certo modo, nós “‘inventamos’ o passado a partir do presente”. Pode-se encontrar no passado todo um repertório de termos simbólicos para atualizá-los no presente, isto é, cria-se uma versão *a posteriori* que organiza e confere sentido a fatos e eventos isolados. Portanto, acreditamos que, da mesma maneira que Barth (1992) afirmou, podemos reiterar que o passado é uma dimensão do contemporâneo.

² O que explica, por exemplo, porque a imigração de tanoeiros portugueses para Caxias do Sul (RS) é pouco conhecida e também porque as memórias sobre o bairro alemão e o bairro português da cidade desapareceram da história oficial.

As autobiografias, cartas e relatos são incorporados aos estudos das ciências sociais principalmente com o advento da Escola de Chicago na década de 20 do século XX, sobretudo após a publicação do clássico *The Polish peasant in Europe and America*, de William Thomas e Florian Znaniecki, baseado na análise de correspondência e relatos biográficos de camponeses poloneses que imigraram para os Estados Unidos da América. Após certo declínio, o uso da metodologia de histórias de vida retornou com força no final dos anos 1970, sobretudo na França.

Diários, cartas, autobiografias e biografias de imigrantes

Na região sul do Brasil, especialmente nas áreas de imigração italiana e alemã no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, abundam trabalhos baseados nas memórias dos primeiros colonos e na história oral contada por seus descendentes. No caso da biografia de imigrantes, observamos que alguns grupos como judeus e alemães publicam muito mais que os outros.

Nos parece que escolarização e classe social são os fatores decisivos para isso. No caso dos imigrantes italianos, por exemplo, as biografias que encontramos são principalmente de industriais, como Ábramo Eberle e Matarazzo, tendo em vista que só recentemente os descendentes de imigrantes italianos das classes médias começam a publicar os diários e/ou cartas de seus pais.

Battistel e Costa (1982) citam as “lembranças” de um imigrante que, tendo chegado ao Brasil com quatro anos, descreve, décadas mais tarde, as agruras dos primeiros tempos. É óbvio que tratam-se de histórias que ele ouviu dos membros mais velhos da família e incorporou como “memórias”. É significativo que existam grandes discrepâncias entre as “me-

mórias” desses imigrantes que aqui chegaram na primeira infância e as cartas e relatos de imigrantes adultos.

Novamente, recorremos a Fausto, que explicita:

Além disso, convém lembrar que as lembranças citadas são também veículo de outras lembranças, de antepassados e amigos já mortos. O veículo não é neutro, impregnando também as histórias ouvidas, com sua própria elaboração. (FAUSTO, 1997, p. 9)

Encontramos nesse trecho um fenômeno semelhante ao que Sayad observou entre os filhos de imigrantes argelinos nascidos na França: são os “imigrantes que jamais imigram” (SAYAD, 1998, p. 71). Os descendentes dos imigrantes se veem como parte de um processo histórico compartilhado. As histórias da imigração são contadas e recontadas com o objetivo de marcar a epopeia.

Seyferth (2011) afirma que:

[...] olhar para os usos de identidades indicadoras de duplo pertencimento a partir da noção de ‘grupo de interesse’, tendo em vista a dinâmica da recriação contínua do pertencimento grupal por intermédio de novas experiências, mesmo quando os descendentes de imigrantes, por exemplo, já perderam a maior parte dos vínculos culturais que os distinguiam dos outros norte-americanos. A identidade (étnica) permite associar o indivíduo, ou o grupo, a um passado, uma raça, uma cultura compartilhada, suscita sentimentos de pertença, mas o interesse comum também une, permitindo laços concretos de comunidade. (SEYFERTH, 2011, p. 55)

Isso é verdade tanto para a biografia quanto para a história oral, mas o registro dos fatos através da escrita permite uma edição que é um pouco mais difícil no depoimento para a história oral. Contudo, é importante não esquecer que esse processo nem sempre é consciente. Como adverte Pollak: “A memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado” (POLLAK, 1992, p. 4). A advertência

de Pollak encontra eco em vários outros pesquisadores que trabalham com memória e história.

A história oral é um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. Não é, portanto, um compartimento da história vivida, mas, sim, o registro de depoimentos sobre essa história vivida. (DELGADO, 2010, p.15)

Contudo, ao mesmo tempo que as histórias da imigração servem para marcar a epopeia dos imigrantes – ressaltando as dificuldades enfrentadas para chegar até ali – elas também servem de exemplo e orientação moral para os filhos e netos.

O início da biografia de um imigrante alemão no Rio Grande do Sul deixa bem claro esse propósito:

Grandes acontecimentos, grandes conquistas, realizações e coisas notáveis eu não tenho para registrar. Que meu passado simples, minhas modestas e bem intencionadas palavras, sugestões e exemplos sejam para minha família, meus filhos e seus descendentes, uma dedicatória. Que sirvam para suas recordações e seus conhecimentos, a que eles saberão dar grande valia e para alguns será uma amável leitura. (Pedro Wiltgen apud BRAUN, 2010, p. 110)

Ao recontar sua vida, o autor busca manter coerência entre a história narrada e os fatos históricos, escolhendo os fatos que representam aquilo que foi mais significativo para si mesmo e para a história que deseja narrar.

Como Bertaux, acreditamos que:

O conceito que nós propomos consiste em considerar que há história de vida desde o momento em que um sujeito conta a outra pessoa, investigador ou não, um episódio qualquer de sua experiência vivida. O verbo ‘contar’ (narrar) é aqui essencial: significa que a produção dis-

cursiva do sujeito adotou uma forma narrativa. (BERTAUX, 2005, p. 36, tradução nossa)³

Assim, tanto autobiografias quanto histórias de vida são narrativas, produções discursivas sobre si e sobre a sua vida, impregnadas das memórias dos fatos vividos, das sensações, das histórias de familiares e conhecidos, dos valores morais e da conjuntura em que são narradas.

As histórias de vida dos imigrantes portugueses

De acordo com Demartini (2001), os imigrantes provenientes de Portugal vinham de uma nação com sérios problemas na área educacional, em que o analfabetismo era muito elevado. Isso explica o pequeno número de biografias que encontramos entre os descendentes de imigrantes portugueses, apesar de seu grande número e da longevidade e constância do fluxo.⁴

Como toda imigração em grande escala e com um fluxo que ocorre ao longo de muitos anos, a imigração portuguesa não é homogênea. Mas podemos afirmar que na migração que começa em meados do século XX e se prolonga pelo menos até a década de 1970 tem na sua maioria migrantes econômicos de baixa escolaridade.

Vários estudos sobre a imigração portuguesa para o Brasil (BASSANEZI, 1995; COSTA LEITE, 2000; LEVY, 1974; MENEZES, 2000; NEVES, 2002) apontam para o fato de que ela é significativa

3 “El concepto que nosotros proponemos consiste en considerar que hay relato de vida desde el momento em que un sujeto cuenta a otra persona, investigador o no, un episodio cualquiera de su experiencia vivida. El verbo ‘contar’ (narrar) es aquí esencial: significa que la producción discursiva del sujeto ha adoptado una forma narrativa”.

4 As exceções são os intelectuais que fogem da ditadura de Salazar e que, de uma maneira geral, veem-se como exilados e não como imigrantes. Sobre esse assunto, ver: SILVA, Douglas Mansur. *A Oposição ao Estado Novo no Exílio Brasileiro (1956-1975)*. 1ª Ed. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2006.

ao longo de todo o século XX. Esses imigrantes provinham, em sua maior parte dos Açores, da Ilha da Madeira e das províncias do Norte (Minho, Beira e Traz-os-Montes). Também é consensual que essa é uma imigração majoritariamente masculina, com baixa taxa de retorno e voltada predominantemente para áreas urbanas. Nesse contexto são raras as biografias e autobiografias, contudo a técnica de recolher histórias de vida permite que esses imigrantes também tenham suas trajetórias retratadas. Cabe ressaltar que tal técnica vem da história e, sobretudo, da história oral.

Nesse sentido, é importante assinalar que: “A História Oral também não é sinônimo de história de vida. História de vida pode ser considerado um relato autobiográfico, mas do qual a escrita – que define a autobiografia – está ausente.” (FREITAS, 2002, p. 21).

De maneira análoga, Pollak afirma que:

[...] a memória é um fenômeno construído. Quando falo em construção, em nível individual, quero dizer que os modos de construção podem tanto ser conscientes como inconscientes. O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização. (POLLAK, 1992, p. 4-5)

Posto isso, cabe destacar que tanto a memória do grupo quanto a memória familiar são geralmente narradas pelos mais idosos. Sendo assim, ao pesquisar sobre imigrantes portugueses na cidade do Rio de Janeiro, foi importante entrevistar os imigrantes mais idosos e buscar reconstruir com eles as suas histórias de vida.

Eu vim praqui em 49. Eu vim para a casa da minha irmã lá na serra. [...] Trabalhei muito, muito mesmo. E tou aqui... Eu ia para a roça trabalhar porque eu queria ir para a frente. (A.S. 81 anos, agricultor)

Observamos que nesse depoimento a ênfase é no trabalho e na penosidade do trabalho.

Mas não existe uma intenção clara de servir de exemplo para a posteridade. Pollak afirma que:

Se a memória é socialmente construída, é óbvio que toda documentação também o é. Para mim não há diferença fundamental entre fonte escrita e fonte oral. A crítica da fonte, tal como todo historiador aprende a fazer, deve, a meu ver, ser aplicada a fontes de tudo quanto é tipo. Desse ponto de vista, a fonte oral é exatamente comparável à fonte escrita. Nem a fonte escrita pode ser tomada tal e qual ela se apresenta. (POLLAK, 1992, p. 8)

Sendo assim, a biografia não seria necessariamente mais fidedigna que a história oral. Por meio da história oral, é possível relacionar memória e identidade e abre a possibilidade para estudos que partem do tempo presente, de personagens vivos. Mais do que testemunhar um fato ou relatar trajetórias, as histórias orais permitem, por intermédio de suas narrativas, a compreensão do processo de seleção dos acontecimentos, de constituição de discursos e, assim, estabelecem condições para análises que extrapolam a simples constatação dos fatos. Além disso, as narrativas estão imersas em subjetividades e tornam-se importantes justamente pelo fato dos indivíduos não recordarem passivamente dos eventos, mas elaborarem seus relatos a partir do que lembram, por intermédio da memória.

Pierre Nora (1993), em sua teoria sobre lugares de memória, preconiza que nem tudo é lembrado, registrado, retido e que para lembrar é necessário, antes, esquecer.

O que nós chamamos de memória, é de fato, a constituição gigantesca e vertiginosa do estoque material daquilo que nos é impossível lembrar, repertório insondável daquilo que poderíamos ter necessidade de lembrar. (NORA, 1993, p. 15)

Nesse entendimento, a memória seria definida como uma representação do passado, uma forma de atualização temporal de deter-

minado fato. A memória seria proporcionada por uma reconstrução que se dá tanto pelo emocional quanto pelo intelectual, resultando em uma representação seletiva de um passado individual inserido em um contexto social, seja ele familiar, escolar ou nacional. É a memória que cria as condições para o desenvolvimento do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo no seu processo de construção de identidade. Ou seja, é a memória que permite organizar a vida como uma trajetória coerente e consciente.

Para Bourdieu (1986), a história de vida pauta-se numa: “[...] sucessão longitudinal de eventos constitutivos da vida considerados como história em relação ao espaço social em que ocorre”. Como um desdobramento dessa afirmação, ele conclui que devemos considerar a “noção de trajetória como a série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço em devir e sujeito a incessantes transformações” (BOURDIEU, 1986, p. 71). Ou seja, a noção de trajetória permite integrar a memória em uma dimensão temporal, descrevendo os deslocamentos do indivíduo no tempo e espaço ao longo da vida.

Imigrantes madeirenses no Rio de Janeiro

Depois da Segunda Guerra Mundial, a migração de agricultores madeirenses para a cidade do Rio de Janeiro deu origem a uma pequena comunidade de agricultores e comerciantes de nacionalidade portuguesa que, em sua maior parte, mantiveram o contato com a Ilha da Madeira através de cartas e/ou visitas à ilha.

É importante iluminar a multiplicidade de fatores que estão envolvidos no ato de migrar, que gera não só um deslocamento, mas também uma série de rupturas, tais como: de laços familiares, de grupos de pertinência, de costu-

mes, valores, cultura, de relação de produção, dentre outros.

No entanto, as rupturas nunca são totais. Os imigrantes não deixam de ser o que eram antes de imigrar. A língua, a maneira de ver o mundo, os hábitos e outras coisas adquiridas na infância e na juventude continuam com os imigrados e não se perdem no processo de migração. Observamos nas nossas entrevistas que a relação com o local de nascimento se mantém e que a ligação com a identidade local e regional muitas vezes se sobrepõe à identidade nacional. O grupo entrevistado define-se como madeirense, apesar da sociedade abrangente identificá-los como “imigrantes portugueses”.

A maioria mantém laços estreitos com a Ilha da Madeira, muitos chegaram ao Brasil através de cartas de chamada de parentes e amigos e, em mais de um caso, voltaram à Ilha da Madeira quando ficaram viúvos para buscarem esposas dispostas a viajar com eles para o Brasil.

Os filhos, nascidos no Brasil, também se pensam como “portugueses” diferentes dos demais brasileiros e, em sua maior parte, viajaram até a Ilha da Madeira para conhecer suas raízes. Igualmente comum é o contato com parentes que saíram da Ilha da Madeira para outros lugares, como a Suíça. A circulação dos madeirenses e o reconhecimento dessa identidade como fundamental permitem que aqueles que imigraram para a Suíça venham passar férias no Brasil, ou que todos se encontrem em determinadas épocas do ano na Ilha da Madeira.

A comunidade madeirense no Brasil é composta sobretudo por agricultores e pequenos comerciantes. Quanto à faixa etária, a maioria está acima dos 60 anos: possuem em média entre 60 e 90 anos. Moram na zona rural do Rio de Janeiro, em bairros de classe média baixa. Todos os entrevistados são imigrantes portugueses, que chegaram ao Brasil entre 1930 e

1960. Como metodologia da pesquisa, foram realizadas histórias de vida obtidas através de entrevistas em profundidade utilizando a técnica da bola de neve para a escolha dos entrevistados.

Para o presente artigo, optou-se por trabalhar com apenas duas entrevistas, que sintetizam os pontos principais dos temas tratados pelo grupo e das características dessa migração. De maneira geral, tais entrevistados foram pensados como informantes privilegiados no sentido apontado por Foote Whyte (2005).

Foram realizadas ao todo 10 entrevistas com homens e mulheres oriundos da Ilha da Madeira, todos com mais de 70 anos. A técnica utilizada foi a entrevista não estruturada. Realizamos também entrevistas complementares com os filhos e netos desses imigrantes para tentar entender melhor o contexto em que eles estavam inseridos, as recordações que traziam e a maneira como contavam as suas histórias.

A Ilha da Madeira

A Ilha da Madeira, oficialmente designada como Região Autônoma da Madeira é um território português dotado de autonomia política e administrativa. A Ilha da Madeira faz parte integral da União Europeia com o *status* de região ultraperiférica.

Na realidade, trata-se não de uma ilha, mas de um arquipélago em que apenas as duas ilhas maiores – da Madeira e do Porto Santo – são habitadas. Apesar de possuir uma densidade populacional superior à média de Portugal e mesmo da União Europeia, 75% da população da ilha da Madeira habitam em apenas 35% do território, sobretudo na costa sul, onde se encontra a cidade do Funchal, capital da Região Autônoma da Madeira, que concentra 45% da população, com uma densidade populacional de 1.500 h/km².

As fortes limitações ao desenvolvimento impostas pelo meio físico explicam a elevada emigração dos naturais do território, fenômeno que diminuiu um pouco nas últimas décadas. Os principais destinos da emigração madeirense são a Venezuela, África do Sul, França, Suíça, Ilhas do Canal, Estados Unidos e Brasil.⁵

Originalmente, os madeirenses eram agricultores e os primeiros habitantes da ilha emigraram para lá da região do Algarve. A principal atividade econômica, fora de Funchal – a capital da ilha –, era a exploração de pequenos terrenos agrícolas, cuja extensão não ultrapassava os 1 mil metros quadrados. Nas primeiras décadas do século XX, a crise econômica causada pela dependência do mercado exterior estimulou a emigração.

Atualmente, o turismo aparece como um dos destaques da economia da ilha, que apesar de tudo continua tendo uma agricultura expressiva, produzindo sobretudo frutas que são exportadas para Portugal continental e outros países da União Europeia.

Os madeirenses na zona rural do município do Rio de Janeiro

Vários imigrantes portugueses oriundos da Ilha da Madeira estabeleceram-se a partir de 1920 no bairro de Campo Grande, especialmente na Serra do Mendanha,⁶ na região oeste da cidade do Rio de Janeiro. Nesse lugar, eles praticavam uma agricultura mais voltada para a subsistência com ênfase no plantio de hortaliças e outras culturas secundárias. A introdução da horticultura contou especialmente com a presença dos portugueses, mas nessa região

também estavam instalados alguns imigrantes japoneses e italianos.

Atualmente, a população da Serra do Mendanha é composta por famílias vinculadas, em grande parte, ao trabalho agrícola na região. Ali, habitam e trabalham pessoas de origem brasileira e de origem portuguesa – apesar de estatisticamente aparecerem como minoria, os imigrantes portugueses exercem uma influência cultural muito grande na região. Sua participação, ainda que em menor número, é bastante expressiva, principalmente, quando consideramos que, dentre esses grupos, o dos portugueses revelou uma posição socioeconômica melhor se comparada à situação dos grupos de brasileiros.

A agricultura praticada na Serra do Mendanha é baseada na horticultura, sendo o chuchu, a abóbora e o aipim os principais produtos. A produção é basicamente destinada à comercialização e, em menor escala, à subsistência. Essa composição da produção destinada ao comércio se justifica tanto pela qualidade do solo quanto da demanda imposta pelo mercado.

Ainda hoje, na Serra do Mendanha, os grupos familiares se organizam em torno de papéis sociais bem definidos: à mulher, cabem as atividades reprodutivas, e embora também trabalhe na lavoura, o seu trabalho é caracterizado como “ajuda”, de forma que, hierarquicamente, perde importância em relação ao trabalho desempenhado pelos homens. Essa hierarquia se objetiva na falta de remuneração pelo trabalho e na negação aos direitos previdenciários, visto que, ao não ser reconhecida a relevância da sua participação, nega-se a identidade de trabalhadora social/legalmente constituída. Essa utilização da mão de obra feminina e infantojuvenil ocorre no contexto de reprodução familiar, no qual a figura masculina representa o chefe, o “superior”.

Essa disposição dos papéis dos grupos familiares vai se repetir nos pequenos comércios

5 Depois da crise da Venezuela, vários portugueses e seus descendentes retornaram para Portugal e especialmente para a Ilha da Madeira.

6 A Serra do Mendanha é uma formação montanhosa localizada na zona oeste carioca no limite dos municípios do Rio de Janeiro e Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro.

com mão de obra familiar. A mulher e os filhos solteiros que trabalham efetivamente nessa área não costumam ter carteira de trabalho ou participação na sociedade e o seu trabalho é visto como uma “ajuda”.

Os relatos dos imigrantes

Como já explicamos, optamos por entrevistar sobretudo os mais velhos. Acreditamos que os depoimentos que optamos por transcrever são paradigmáticos e, portanto, na maior parte dos casos, podem ser generalizados para todo o grupo de migrantes madeirenses no Rio de Janeiro. Os depoimentos que transcrevemos a seguir, parte de histórias de vida, nos ajudam a compreender melhor a comunidade e suas relações com a Ilha da Madeira.

Em um trecho da entrevista, podemos perceber a importância da família nos processos migratórios e também a formação de uma comunidade transnacional, à medida que os diferentes integrantes de uma mesma família migram para países distintos.

Ah! Eu tive um irmão na Venezuela, que aquele dia que eu vim pra aqui, tava um irmão mais velho do que eu um pouquinho, tava na Venezuela, e ele mandou vir pra cá e daqui do Brasil ele mandou me chamar pra ir para Venezuela. Aí ele até disse que deixasse a mulher, que eu tava namorando a minha mulher e então ele disse ‘ele vai casar e ele vai pro Brasil’ porque ela também tinha aqui, os irmãos. E então ela disse, vamos e depois se tu vai para Venezuela eu vou contigo...

E a minha esposa também tinha uns irmãos aí. Então eu disse que ela ficava aqui e eu ia para Venezuela. Eu tinha um irmão que mandou me chamar pra lá, que lá se ganhava mais dinheiro que aqui.

E ele já teve aqui, até com a minha esposa, ele já esteve aqui passeando. Uma ou duas vezes. Já morreu também que ele levou uma trompada de carro, numa ocasião, o carro dele, e ele... Quando a gente ia para Portugal a gente andava

junto, eu e ele, a gente era muito amigo. (A.S., 81 anos, agricultor)

A família e a Venezuela voltam a aparecer em outro trecho do depoimento:

Mas, eu tô aqui, e meus filhos são com a mãe, a primeira esposa, mas teve doze anos que eu morei sozinho com eles. Teve a empregada, mas eu andava sempre mais desanimado; eu fui a Portugal, até pra trazer uma mulher de lá. Mas, sabe, Portugal, ninguém gosta de vir pro Brasil mais [...]

Ninguém. Se você diz se quer vir pro Brasil: ‘não’... Lá eu arrumei uma moça até era... mas não veio. [...]

Agora não vem. Eu até falei que tinha uma prima minha lá que, tinha 40 anos, ela era solteirona e eu gostei muito. Ela que tomava conta de tudo porque ela só tinha um irmão na Venezuela e lá não tinha mais ninguém. Aí ela ainda me disse, pois eu perguntei se ela gostava de vir para aqui? Ela me disse: ‘não... se fosse para outro país eu ia, mas pro Brasil, não’. Ninguém gosta. (A.S., 81 anos, agricultor)

Sobre as idas a Portugal, ele relata:

Meu lugar era lá no Estreito, era lá... eu tinha um irmão lá, ele já morreu, e eu ficava sempre em casa dele quando ele tava vivo. E eu ficava bem, eu ficava nos lugares que eu conhecia os parentes [...]. (A.S., 81 anos, agricultor)

Ou seja, apesar da migração de muitos anos para o Brasil, a Ilha da Madeira continua a ser a referência, o lugar onde vai para encontrar com os parentes, “para ficar bem”.

Para percebermos as questões de gênero que envolvem tanto a migração, quanto os retornos à ilha, transcrevemos agora a entrevista de (A. de 81 anos). Começamos a entrevista perguntando por que ela tinha imigrado para o Brasil:

[...] vim porque casei com um viúvo. E o viúvo morava aqui. Era desses Gomes. Manoel Gomes. E então ele só foi passear lá mesmo para arrumar família e vir.

[...] Só que ele era de muita idade. Ele tava com cinquenta e quatro anos e eu com dezoito anos.

Só que quando me casei com ele eu estava com dezoito anos. E ele depois foi morar um pouco pra cidade... Porque naquele tempo, quem vinha pra ficar, tinha que ir para a Europa para passar o visto com o consulado brasileiro... Porque quem viesse só pra passeio não era preciso ir a Lisboa. Agora, se não fosse, se viesse pra ficar, se fosse aleijado ou qualquer coisa, aí não podia vir. Até que quando fui fazer a verificação de saúde, em Lisboa, eu tava fazendo dezoito anos naquele dia o médico que me examinou até falou: 'Que coincidência, a senhora está a fazer dezoito anos, hoje é dia dezoito e são dezoito horas'.

Então passei por Lisboa. Fiquei um mês em Lisboa, depois vim pra aqui. Depois que eu casei com ele, foi capacidade, eu viajei fui pra um hotel... quer dizer que era tudo bom. Aí quando ele falava que vinha-se pruma serra eu achava que ele tava mentindo pra mim, mas ele tava falando a verdade... Então, quer dizer que tudo era diferente: eu cheguei aqui e tudo era diferente. Tinha que ficar dentro de casa. Eu chorei muito. Quando eu cheguei eu chorei muito... (A., 81 anos)⁷

Observamos que, nesse caso, a migração da mulher só é possível porque acontece para acompanhar um marido que já estava instalado no Brasil, um viúvo, com filhos, que volta para a Ilha da Madeira para buscar uma esposa.

No relato, também podemos observar a dificuldade de adaptação em uma terra estranha, longe da família e com costumes diferentes. Perguntamos se ela se arrependeu de ter vindo e a resposta foi: "*Não! Ele não me maltratava...*". Na continuação da entrevista, ela fala da família, do marido e dos enteados.

⁷ Para emigrar, era necessário uma série de papelada, nomeadamente: a carta de chamada – de pais para filhos, de filhos para pais, de maridos para mulheres –, as certidões, as consultas médicas e os primeiros documentos da Câmara. Seguiam-se as duas chamadas ao Secretariado do Governo Civil, no Palácio de São Lourenço em Funchal. E depois a ida a Lisboa para o visto. Ou seja, exigia tempo e dinheiro.

[...] ele tinha sete [filhos] menores quando casei com ele. Sete menores! Tinha já sete filhos. Naquele tempo a gente não tinha outro recurso, quantos viessem, pegava. E ele era aquele senhor que tava sempre arrumado, até mesmo para comer. Tinha fartura.

Quando a gente veio, tinha uma nora dele, morava na casa. A casa era grande, tinha, atrás, tinha três quartos, uma cozinha, e ainda tinha três em cima... e três quartos embaixo. Um era para comida dos porcos... o outro era para ferramentas e o outro era dos empregados dormirem.⁸

Aqui tinha conforto. Graças a Deus. Não faltava nada. Aí eu tinha um fogão de seis bocas. Uma boca era uma caverna d'água, era uma coisa que ninguém tinha igual aqui nesse lugar. (A., 81 anos)

Ou seja, um bom marido era aquele que não maltratava a mulher e tinha fartura na mesa. Mesmo que tivesse o triplo da sua idade e viesse com sete filhos. Perguntada sobre as suas idas à Ilha da Madeira e sobre a família que deixou por lá, conta que foi duas vezes antes de ficar viúva, que tem sobrinhas na ilha, mas que a maioria está na Espanha, na Suíça e tem uma na Alemanha.

Não quer voltar para a Ilha da Madeira porque seus filhos e netos estão no Brasil, os pais e os irmãos já morreram – o único que ainda está vivo também mora no Brasil –, mas diz que lá é o melhor lugar do mundo e que quando ela chegou ao Brasil chamavam a Ilha da Madeira de "Pérola do Atlântico".

Percebemos que as mulheres possuíam menos autonomia tanto para a migração, quanto para a volta à Ilha. Normalmente não viajavam sozinhas, estando sempre acompanhadas pelo marido e, em alguns casos, pelos filhos mais velhos.

Nos dois casos, notamos também que o

⁸ Aparentemente, a entrevistada faz uma pequena confusão nesse trecho, seu marido tinha sete filhos, mas certamente nem todos eram menores porque pelo menos um deles já era casado.

casamento preferencial é com um outro imigrante português ou com um descendente de imigrantes portugueses, especialmente no caso dos homens, já que a cultura da mãe é importante para a socialização dos filhos, há uma expectativa de que elas compartilhem os mesmos valores dos maridos. Nesse caso, a cultura é pensada enquanto produto da apropriação de um grupo social que, através dela, norteia o estabelecimento de relações políticas, afetivas, identitárias e de pertencimento.

Como em outros grupos de imigrantes, aparece aqui certa confusão entre valores camponeses e os valores do grupo imigrante, muitas das coisas que eles apontam como sendo “coisa de português” são, na realidade, típicas do campesinato: religiosidade, solidariedade, mesa farta, patriarcalismo e trabalho familiar. Pudemos notar nesse caso a incorporação e reelaboração de valores e costumes camponeses por parte de uma população urbana, em função de um apelo a uma origem portuguesa.

Os relatos transcritos neste artigo inserem-se na história da vida cotidiana, nossos depoimentos não são heróis, não desempenharam um papel de destaque na história mundial, mas permitem que enxerguemos melhor as questões migratórias, possibilitam o entendimento da importância da família nas redes de migração e da relevância de motivos não econômicos para a tomada de uma decisão – tão radical como essa de mudar de país, de continente e se arriscar em um país desconhecido.

Os depoimentos também permitem perceber como a imigração não corta os laços com a terra natal, o local de origem e aqueles que ficaram nele, mas desempenham um papel importante no sentido de servir de referência para aqueles que partiram, funcionando como o local do encontro e da partilha.

Por fim, cabe destacar que a identidade de madeirenses é construída no contexto histórico da migração, já que não haveria sentido

para os grupos se identificarem a partir de certos elementos culturais próprios e diferenciados se não houvesse um conjunto de outros em contraposição, ou seja: identificar-se como grupo é diferenciar-se em relação a outros grupos.⁹

Considerações finais

Observamos que se as autobiografias se preocupam muito com o depoimento, e o exemplo, para a posteridade, nas histórias de vida, talvez por serem orais e geralmente produzidas por solicitação do pesquisador, o que predomina é a noção de trajetória nos termos de Bourdieu (1986). Nossos entrevistados nos contaram histórias de uma trajetória que começa na Ilha da Madeira e acaba no Rio de Janeiro.

Todavia, os espaços se sobrepõem: o local, o regional e o nacional. Frequentemente se toma o todo pela parte. A Madeira é Portugal e Portugal é a Madeira. Da mesma forma, a Madeira é o Estreito de Câmara dos Lobos e a casa dos parentes. Por outro lado, é na Madeira que se reúnem irmãos que moram em países diferentes como Brasil e Venezuela. É na Madeira que encontram os primos que hoje moram na Suíça e na Alemanha. Ou seja, a trajetória é circular, volta-se frequentemente ao ponto de partida, nem que seja apenas na memória.

Referências

BARTH, Fredrik. Towards greater naturalism in conceptualizing societies. In: A. Kuper (Ed.) **Conceptualizing Society**, London: Routledge, 1992. p. 17-33.

9 Utilizamos o conceito de identidade como explicitado por Bauman (2005), para quem o conceito de identidade é uma entidade abstrata, virtual e sem existência concreta. Construir identidade para Bauman significa um processo de classificação e reclassificação dos grupos em categorias socialmente construídas a partir de determinados elementos culturais, tomados como referência pelo grupo em relação a outro(s) grupo(s), tais como: língua, raça, nação, religião, ritos, símbolos etc.

- BASSANEZI, Maria S.C. Beozzo. Imigrações Internacionais no Brasil: um panorama histórico. In: PATTARRA, Neide (Coord.) **Emigração e Imigração Internacionais no Brasil Contemporâneo**. V.1, São Paulo: FNUAP, 1995.
- BATTISTEL, Arlindo I.; COSTA, Rovílio. **Assim vivem os italianos. Vida, história, cantos, comidas e estórias**. Porto Alegre/Caxias do Sul: EST/EDUCS, 1982.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.
- BERTAUX, Daniel. **Los Relatos de Vida**. Barcelona: Edicions Belaterra, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. L'illusion biographique. In: **Actes de la recherche en sciences sociales**. Vol. 62-63, 1986. p. 69-72.
- BRAUN, Felipe Kuhn. **Memórias de Imigrantes Alemães e seus descendentes no Sul do Brasil**. Nova Petrópolis: Amstad, 2010.
- CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 9, n. 19, July 2003, p. 283-302.
- CONDE, Idalina. Problemas e virtudes na defesa da biografia. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 13, 1993, p. 39-57.
- COSTA LEITE, Joaquim da. O Brasil e a Emigração Portuguesa (1855-1914). In: FAUSTO, Boris (org.) **Fazer a América**. São Paulo: EDUSP, 2000.
- DELGADO, Lucília de Neves. História oral - Memória, tempo, identidades. Autêntica Editora, 2007.
- DEMARTINI, Zeila de Briro Fabri. Imigração e educação: os portugueses em São Paulo no início do século XX. **Cadernos CERU**, série 2, n. 12, 2001, p. 161-169.
- DUMONT, L. **Essays on individualism**: modern ideology in Anthropological perspective. Chicago, USA: University of Chicago Press, 1992.
- FAUSTO, Bóris. **Negócios e ócios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- FOOTE WHYTE, William. **Sociedade de Esquina**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 2005.
- FREITAS, Sônia. **História oral**: possibilidades e procedimentos. São Paulo: Humanitas; I.O.E., 2002.
- GILLIS, John R. Memory and identity: the history of a relationship, In: IDEM (ed.). **Commemorations**: the politics of national identity. New Jersey: Princeton University Press, 1994.
- HOBBSAWM, Eric. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence (Org.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 9-23.
- LEVY, Maria Stella Ferreira. O papel da migração internacional na evolução da população brasileira (1872-1972). **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 8, supl. 0, 1974.
- MAUSS, Marcel. Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa e a de "eu". In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo, Cosac Naify, 2003. p. 369-397.
- MENEZES, Lená Medeiros. Jovens Portugueses: Histórias de Trabalho, histórias de sucessos, histórias de fracassos. In: GOMES, Ângela de Castro. **Histórias de Imigrantes e de imigração no Rio de Janeiro**. RJ: 7 letras, 2000. p. 164-182.
- NEVES, Lúcia Maria B. P.; FERREIRA, Tânia Maria T. B. Portugal, França e Brasil: representações imaginadas (1808-1914). In: MENEZES, Lená Medeiros; ROLLEMBERG, Denise; MUNTEAL FILHO, Oswaldo. **Olhares sobre o político**. RJ: Eduerj, 2002. p. 27-46
- NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Projeto História. São Paulo: PU-C-SP. n. 10, 1993, p. 7-26
- POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.
- SANTOS, Miriam de Oliveira. A noção de identidade e seu uso nos estudos migratórios. **REMHU**: revista interdisciplinar da mobilidade humana, Brasília, v. 18, n. 34, jun. 2010, p. 27-43.
- SAYAD, Abdelmalek. **A Imigração**. São Paulo: Edusp, 1998.

SEYFERTH, Giralda. A dimensão cultural da imigração. **Revista brasileira de Ciências Sociais**. v. 26, n. 77, 2011, p. 47-62.

SILVA, Douglas Mansur da. **A Oposição ao Estado Novo no Exílio Brasileiro (1956-1975)**. 1ª Ed. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2006.

THOMAS, William I.; ZNANIECKI, Florian. **The Polish peasant in Europe and America**. New York: Octagon Books, 1974.

Recebido em: 21/01/2020

Revisado em: 29/07/2020

Aprovado em: 30/08/2020

Miriam de Oliveira Santos é doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestre em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e licenciada em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É docente na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), vice-coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Estudos Migratórios (NIEM) e investigadora colaboradora no Research Centre for Tourism, Sustainability and Well-being (CinTurs) da Universidade do Algarve. *E-mail:* mirsantos@uol.com.br

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS EM EDUCAÇÃO: PERCEPÇÕES DE UMA PROFESSORA-MÃE SOBRE O AUTISMO

■ SIMONE DE PAULA ROCHA SOUZA

<https://orcid.org/0000-0002-4765-7646>

Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica

■ ELNI ELISA WILLMS

<https://orcid.org/0000-0002-4693-9027>

Universidade Federal de Mato Grosso

RESUMO

O texto objetiva narrar, de forma reflexiva e sensível, experiências de uma professora e mãe de uma criança com autismo, Geovanna, desde seu nascimento até os seis anos de idade, período em que finaliza o estudo. Apoiar-se metodológica e epistemologicamente nas narrativas autobiográficas da professora e mãe da criança autista. O suporte teórico da fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty, além das contribuições sobre educação de sensibilidade de Marcos Ferreira-Santos e Rogério de Almeida permitem abordar as vicissitudes diante dos diagnósticos médicos contraditórios, os desafios da inclusão escolar, os processos terapêuticos e o brincar dessa criança. De forma conclusiva, aponta para a necessidade de acreditar no potencial da pessoa autista em sua diferença, pois mesmo tendo outra forma de ser e estar no mundo, é uma pessoa que pode ir além daquilo que se espera.

Palavras-chave: Narrativas autobiográficas. Autismo. Educação. Fenomenologia. Educação de sensibilidade.

ABSTRACT

AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVES RELATED TO EDUCATION: THE PERCEPTIONS OF A TEACHER-AND- MOTHER ON AUTISM

The main aim of the current work is to narrate the experiences of a teacher-and -mother of an autistic child (Geovanna), from her birth until her six-years-old – the length of the study and the period within it is concluded. The research is both methodologically and epis-

temologically anchored on the autobiographical narratives of the teacher-and-mother of the autistic girl. The theoretical support comes from Maurice Merleau-Ponty Phenomenology as well as the conceptual work on Education of Sensibility from Marcos Ferreira-Santos and Rogério de Almeida, which largely contribute to approach the research problem in face of contradictory medical diagnostics, the challenge of schooling inclusion, the therapeutic interventions and the playful practices of the child on spot. The most important conclusions taken from the referred autobiographical narrative study show us the importance of respecting and believing on the potential of autistic children, despite their differences. Although those children present other ways of being and acting in the world, they are individuals who can go further and beyond social expectations.

Keywords: Autobiographical Narratives. Autism. Education. Phenomenology. Education of Sensibility.

RESUMEN

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS EN LA EDUCACIÓN: PERCEPCIONES DE UNA MAESTRA-MADRE SOBRE EL AUTISMO

El objetivo de lo texto es narrar, de manera reflexiva y sensible, las experiencias de una maestra y madre de un niño con autismo, Geovanna, desde su nacimiento hasta los seis años, período en el que finaliza el estudio. Se fundamenta metodológicamente y epistemológicamente en las narraciones autobiográficas de la maestra y madre del niño autista. El apoyo teórico de la fenomenología de Maurice Merleau-Ponty, además de las contribuciones en Educación de la sensibilidad de Marcos Ferreira-Santos y Rogério de Almeida, permiten abordar las vicisitudes frente a los diagnósticos médicos contradictorios, los desafíos de la inclusión escolar, los procesos terapéuticos y el acto de jugar de este niño. Señala de manera concluyente la necesidad de creer en el potencial de la persona autista, en su diferencia, pues incluso teniendo otra forma de ser y estar en el mundo, son personas que pueden ir más allá de lo esperado.

Palabras clave: Narrativas autobiográficas. Autismo. Educación. Fenomenología. Educación de sensibilidad.

Introdução

A experiência não é nada ou é preciso que ela seja total. Ter a experiência de uma estrutura não é recebê-la em si passivamente: É vivê-la, retomá-la, assumi-la, reencontrar seu sentido imanente (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 348).

O texto¹ tem como objetivo narrar, de forma reflexiva e sensível, experiências de uma professora e mãe de uma criança com autismo, Geovanna, desde seu nascimento até os seis anos de idade, período em que finaliza o estudo. O problema de pesquisa pode ser expresso assim: pode a narrativa autobiográfica de uma professora-mãe de uma criança com autismo contribuir para uma educação de sensibilidade? O referencial teórico da fenomenologia da percepção (MERLEAU-PONTY 1999, 2002, 2009), em diálogo com a perspectiva da educação de sensibilidade (FERREIRA-SANTOS 2004, 2012, 2016), se fez em interação entre a epistemologia e a metodologia das narrativas autobiográficas de Josso (2012), Delory-Momberger (2012, 2014) e Passeggi (2011, 2012, 2016). Narra-se aqui uma síntese do que foi tratado mais detidamente em Souza (2019).

Neste texto, comparece em ponto maior a voz da professora e mãe de Geovanna, mas também agrega a voz da orientadora, uma vez que este foi um trabalho partejado conjuntamente desde o início da pesquisa. Entretanto, em alguns momentos somente a voz da mãe-professora sobressai sozinha e é aí que a voz passa para a primeira pessoa do singular. Há momentos na narrativa, principalmente da dor, que não havia como ser uma voz plural. Pede-se ao leitor essa licença e compreensão.

Uma criança com TEA², se olharmos para

- 1 Trata-se de pesquisa defendida em 2019 em nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), *campus* de Rondonópolis (SOUZA, 2019).
- 2 TEA – Transtorno do Espectro Autista. Segundo o American Psychiatric Association (APA). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-5). (2014) Porto Alegre: Artes Médicas. Uma das contribuições

os prejuízos trazidos pelos manuais diagnósticos como o DSM-5, conseguiríamos ver somente as impossibilidades que as classificam e segregam. Características que muitas vezes impingem um olhar de desprezo ou pena, por acreditarem que a criança com TEA tem muitos limites e que dificilmente conseguirá avançar para além do descrito. O tripé de avaliação de uma criança com TEA parte da aquisição ou não da linguagem verbal, de estabelecer ou não o contato visual, da interação social e o que é muito comum nas crianças com autismo, a presença de estereotípias evidenciadas por comportamentos que se repetem inúmeras vezes e que para algumas crianças é a forma que buscam para se organizar, ou buscar algum conforto em situações de estresse.

Ao partir de um diagnóstico, corre-se o risco de considerar primeiro a deficiência ou transtorno em detrimento da pessoa. O que se pretende neste texto é trazer uma abordagem que parte do princípio, de que antes da deficiência, vem a *pessoa*. Sendo assim, pode-se considerar que essa pessoa pode ter uma linguagem que não é verbal, mas que expressa muitas coisas, inclusive sua essência. Uma linguagem que emana através de todo seu corpo: gestos, olhares, gritos, sorrisos enviesados, boca cerrada quando não quer alguma coisa ou quando algo a desagrada. Outros sons brotam e se manifesta uma nova linguagem que nos desafia a pensar e ensaiar outras formas de contato, outras formas de expressão. Compreendemos com Merleau-Ponty (2002, p. 165) que há diferentes perspectivas na apropriação da linguagem:

[...] como função mesma da fala seu poder de

do DSM-5 foi a fusão de transtorno autista, transtorno de Asperger e do transtorno global do desenvolvimento em TEA. Antes tratados separadamente, de forma distintas, agora passam a constituir um único grupo que representa os prejuízos constatados através da intensidade diagnosticada ou classificado em leve, moderado e grave nos domínios de interação social, linguagem e comportamentos restritivos e repetitivos.

dizer, no total, mais do que ele diz termo por termo, seu poder de superar ela própria, quer se trate de lançar o outro em direção ao que sei e que ele ainda não compreendeu ou de orientar-me eu mesmo na direção ao que vou compreender.

A criança com autismo fala e se expressa, assim, com todo o seu corpo para muito além das palavras. Fomos desafiadas a aprender e escutar para além das palavras como mulher-professora-mãe. Assim, lá onde as primeiras expressões germinam e as sensações e emoções falam através do corpo, numa perspectiva fenomenológica, é possível ler. Merleau-Ponty (2002, p. 39) explica:

Precisamos compreender que a linguagem não é um empecilho para a consciência, que para esta não há diferença entre o ato de alcançar a si mesma e o ato de exprimir, e que a linguagem, no estado nascente e vivo, é o gesto de retomada de recuperação que me reúne a mim mesmo e aos outros.

Com Merleau-Ponty, torna-se possível refutar as afirmações recebidas em uma das avaliações médicas a respeito de Geovanna e da ausência da linguagem verbal: “Sua filha não tem consciência do que acontece ao seu redor. Está fechada em seu mundo, alheia a tudo que se passa a sua volta, não tem expressão e conexão com o mundo exterior, ela não tem linguagem”. O discurso médico condenava as possibilidades dela de expressar-se, como uma sentença encerrada num diagnóstico. Hoje, sabemos o quanto aquele médico estava enganado, pois “a linguagem não é empecilho para a consciência” (MERLEAU-PONTY, 2002, p. 39): o fato de ela não conseguir se expressar verbalmente não representa a falta de consciência do que se passa ao seu redor.

Ainda hoje com muitas discussões sobre o autismo, há muitos equívocos em relação às crianças com autismo, há essa visão de que as crianças com autismo vivem em um mundo à

parte, que não sentem nada do que acontece ao seu redor. Posso, como mãe de Geovanna, refutar essas afirmações que já foram em muitas situações dirigidas a ela. Geovanna, como muitas crianças com TEA, tem sim consciência de tudo que acontece ao seu redor e expressa suas emoções. Quando me vê, Geovanna tem um brilho em seus olhos e exprime através de seus gritinhos e palmas a felicidade de estar com sua mãe.

Narramos, então, sob a perspectiva de uma educação de sensibilidade, em que “a humanidade em nós não é um dado a priori. É uma construção, um afrontamento. Portanto, há uma função lógica na simbolização da “experiência sensível”, como destaca Ferreira-Santos (2004, p. 49, grifo do autor). Ferreira-Santos e Almeida (2012, p. 69) definem educação de sensibilidade como:

[...] uma modalidade possível de se compreender e agir no âmbito dos processos educativos, sejam eles em termos de autoformação seja no modelo escolar, a partir de uma razão sensível, do exercício da imaginação, da experimentação poética e valorização do imaginário para lidar com a alteridade sem mecanismos etnocêntricos. Aqui se privilegia o refinamento da sensibilidade através de todos os sentidos (visão, audição, paladar, tato, olfato, intuição, cinestesia), com a preocupação de inter-relacionar ética e estética num contexto dialógico em que mestre e aprendiz troquem, incessantemente, de lugar, atualizando o arquétipo do mestre-aprendiz.

Para Ferreira-Santos (2004, p. 190), a palavra “pessoa” em grego tem várias acepções, mas tem uma que nos ampara: “*Prósopon*, aquele que afronta com sua presença”. Durante toda a narrativa, ancoramo-nos nessa concepção de pessoa de Ferreira-Santos (2016, p. 11), ao afirmar que “a pessoa é o início, o meio e o fim da jornada e que suscita um engajamento existencial”. Essa postura está de acordo com a epistemologia que sustenta as narrativas autobiográficas, como se verá mais adiante neste texto.

Nossa sociedade tem dificuldade em conceber a criança com deficiência como pessoa, ela precisa de rótulos para normatizar a exclusão e revelar as impossibilidades que a deficiência deve impor à pessoa. É na contramão dessa visão que se constitui este texto numa perspectiva fenomenológica e na abordagem de educação de sensibilidade. Ferreira-Santos (2004, p. 46), com maestria, nos ensina:

Acreditamos que educar o olho para enxergar as flores e o céu, assim como educar a mão para cultivá-los (céu, flores e amigos) seja a divisa mais importante no mundo da Cultura, no seu sentido mais agrário: rasgar o solo árido, revolver a terra, plantar a semente, irrigar com um pouco de poesia e partir para outros campos, pois para o educador que aspira a ser uma sombra do *didáskalos*, [...] não se espera a pequena planta crescer. Terminado o plantio, segue para outros campos, pois o trabalho é imenso e sementes existem várias.

Essa é a didática que se espera do professor: que ele seja ao menos a sombra do *didáskalos* descrito pelo autor, a fim de possibilitar à criança com deficiência a brincadeira, a descoberta, o imaginário, sob a forma de *creditum*, de paixão. Acreditar é o combustível capaz de mover a roda do amor. Esclarece o autor acima que a palavra “amor” “se compõe, em latim, pelo negativo “a” e pelo substantivo “mors” (morte). Portanto, o amor, em seu sentido etimológico é o apelo de vida (Eros) contra a morte (*Thanatos*), a não-morte, a não-paralisia, o não-conformismo, a não-adaptação” (FERREIRA-SANTOS, p. 5, grifos do autor).

O fecundo ofício das narrativas (auto)biográficas

Decidir qual caminho seguir não é um trabalho fácil, voltar nesses entremeios da memória e lembrar, “ainda que não estando mais lá, o passado é reconhecido como tendo estado” (RICOUER, 2003, p. 2). Isso exige um proces-

so embrionário, um renascer, um verdadeiro afrontamento fazendo nascer a pessoa na perspectiva abordada anteriormente.

Revisitar as memórias “reabrir o passado e inventar o porvir, pela mediação da palavra, constituem a inefável condição biográfica do humano”, como reiteram Passeggi, Abrahão e Delory-Momberger (2012, p. 29), pois, na tentativa de expressar, “por escrito, algo que deseja ser compreendido, o narrador também se compreende” (p. 35). As autoras destacam que “Traduzir a vida em palavras promete ao narrador obter, contra o risco de se expor, o benefício de clarificar suas atitudes e decisões e, sobretudo, o mérito de aprender a compor versões suficientemente boas de si para melhor agir no mundo” (p. 40). Escrever em uma perspectiva autobiográfica, como afirma Passeggi (2016, p. 77), é poder “sustentar a defesa, o reconhecimento e a legitimidade da experiência como lugar de pesquisa-formação, mediante a construção de uma narrativa refletida sobre a docência como objeto de investigação”. É também uma tentativa de responder a estes questionamentos: “Quantos de nós aceitamos o desafio de explorar o desconhecido? O desconhecido dentro de nós?” (WILLMS; FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2014, p. 127).

Desbravar esses caminhos, como descreve Delory-Momberger (2014) é buscar “O princípio mesmo de uma ciência humana [que] constrói-se com base na autorreflexão e na autointerpretação que o homem, aqui o historiador ou o pesquisador, é capaz de realizar sobre si mesmo a partir de sua própria experiência de vida” (p. 55). Ao compreender a narrativa autobiográfica como um elemento disparador para uma consciência emancipatória, assumimos ser esse o modo como “o paradigma do singular-plural junto com o paradigma experiencial e com o paradigma do Sensível, criam as condições [para] uma fecundação mútua” (JOSSO, 2012, p. 114).

Pensar nesta travessia do eu do passado, drenado através da memória pelo eu do presente, revela o imenso potencial de aprendizagens a que fomos submetidas. Esta pesquisa-formação, portanto, favoreceu o alargamento do sujeito empírico no entrecruzamento com o sujeito epistêmico. Merleau-Ponty (1999, p. 252) desafia-nos sobre como compreendemos o Outro:

Engajo-me com meu corpo entre as coisas, elas coexistem comigo enquanto sujeito encarnado, e essa vida nas coisas não tem nada de comum com as construções dos objetos científicos. Da mesma maneira, não compreendo os gestos do outro por um ato de interpretação intelectual, a comunicação entre as consciências não está fundada no sentido comum de suas experiências, mesmo porque ela o funda: é preciso reconhecer como irredutível o movimento pelo qual me empresto ao espetáculo, me junto a ele em um tipo de reconhecimento cego que precede a definição e a elaboração intelectual do sentido.

Narrar-se nos coloca nesse espaço inefável da constituição de si na relação com os outros em seus mais diferentes desdobramentos culturais. A partir desses lugares, é possível problematizar e questionar a nós mesmas, como afirma Ferreira-Santos:

Perceber que o Outro, o diferente, não deve ser julgado nem avaliado pelos atributos que são nossos, tendo-se, portanto, como termo de comparação precisamente aquilo que temos e que *'falta'* ao Outro. A percepção dessa *'falta'* é a forma de tentarmos submeter ao controle racional a *sombra* em que o Outro diferente se constitui para nós (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2014, p. 197, grifos dos autores).

Essa proposta vai na contramão do que vivemos na escola e na sociedade, onde a diferença se evidencia, demarcando um território de exclusão. Ampliar o olhar para além da falta do Outro, nos ensina a não nos calar diante dos enfrentamentos necessários para assegurar o direito do Outro e não compactuarmos

com a *percepção dessa falta*. Como efetivar a travessia de dentro para fora? De dentro de nossos valores enraizados pela cultura vivida, para fora, para esse outro, essa criança constituída por suas especificidades de ser e estar no mundo? A narrativa de outra vida pode nos educar. Ler sobre como aquelas pessoas envolvidas naqueles dilemas acionaram forças para emergir das sentenças de morte pode ser uma pequena luz a alumiar os caminhos de outras pessoas.

As tranças das narrativas autobiográficas: um encontro com Temple Grandin

No percurso de nossa pesquisa, entramos em contato com a narrativa autobiográfica de Temple Grandin (1999). O livro mostra a trajetória de uma mulher que rompe com conceitos cristalizados sobre a mulher e sobre a pessoa com deficiência. No contexto da década de 1950 nos Estados Unidos, período em que as primeiras pesquisas sobre autismo começavam a aparecer, a mãe de Temple percebeu, a partir dos seis meses, que ela tinha algo “diferente”. Sua mãe não aceitou o que era reservado às crianças com TEA, na época, e rompeu com muitos preconceitos.

Em sua narrativa autobiográfica, a autora expõe como as crianças autistas percebem e reagem ao “mundo estranho” que as cerca e da luta desesperada que elas travam para tentar estabelecer uma certa ordem, o que ecoa na realidade que experimentamos com Geovanna. As palavras da autora nos atingiram de tal maneira que, aos poucos, a dificuldade de compreender e aceitar essas diferenças começou a ser dirimida.

Na escola, os outros alunos não aceitavam as diferenças de Temple e constantemente a hostilizavam e a agrediam verbalmente. Chamavam-na de “retardada” e como ela tinha di-

ficuldades para dominar sua raiva e não sabia se expressar de outra forma que não a violência, a agressão física era a única maneira de dar vazão a suas frustrações. Assim como sucedeu com Temple, sabemos o quanto é angustiante a inserção de uma criança com autismo, atualmente, na escola.

O diferencial da narrativa de Temple é a forma como ela narra seus sentimentos e temores mais íntimos, ao olhar para a criança com TEA a partir das lentes de alguém que ocupa este lugar. São posições distintas, falar *sobre* e falar *do lugar* que se ocupa. A imagem, quando se fala *do lugar*, não fica desfocada, ela se origina no interior do vivido. E é do lugar de mãe que narro este texto, apoiada nas reflexões da autora, que me ajudam a pensar sobre a condição de minha própria filha:

Se eu conseguisse recordar esses primeiros dias e semanas de vida, será que eu saberia que estava escorregando em velocidade rumo a um abismo de solidão? Isolada pelas reações excessivas ou pelas respostas erráticas de meus cinco sentidos? Poderia perceber a alienação que viria experimentar devido aos danos cerebrais que sofri ainda antes de nascer – os danos cerebrais que se manifestariam quando aquela parte do cérebro amadurecesse? (GRANDIN, 1999, p. 25).

O comportamento estereotipado e enérgico de Temple soava estranho para a sociedade daquela época – como até hoje as pessoas em geral ainda olham para as crianças com deficiência. Após uma avaliação, foi diagnosticada como autista, uma “menina estranha”, cujo comportamento fugia do padrão de normalidade vigente:

Felizmente, não percebia o quanto era diferente das outras crianças. Falava de um modo diferente; as sutilezas da linguagem me escapavam; às vezes eu me refugiava em meu mundo interior; outras vezes, meu comportamento era tão impulsivo e estranho que assustava até mesmo a mim própria (GRANDIN, 1999, p. 34).

Uma das características da criança com autismo está em não conseguir controlar os movimentos que seu corpo desencadeia em determinadas situações, ou seja, é incapaz de interromper esta atividade, mesmo desejosa de fazê-lo, porque o corpo assume seu próprio ritmo. A esse respeito, Le Breton (2013, p. 32) afirma que o corpo é pensado como “[...] um marco de fronteira para delimitar perante os outros a presença do sujeito. Ele é um fator de individualização”. Como tudo que “destoa” da normalidade imposta pelos padrões da sociedade precisa de um rótulo, a presença desse sujeito afronta o outro com sua especificidade de se constituir enquanto pessoa.

Em sua narrativa, Temple expõe como as crianças autistas percebem e reagem ao “mundo estranho” que as cerca e da luta desesperada que elas travam para tentar estabelecer uma certa ordem, o que ecoa na realidade que hoje vivemos, minha filha e eu. Alguns avanços na caminhada, atravessada por algumas leituras que contribuíram neste processo, vejo o quanto ela tentava sinalizar algumas coisas que a ajudariam a sentir-se melhor, como balançar objetos que tinham movimento, o que, de certo modo, lhe trazia conforto. No entanto, os terapeutas no intuito de “contribuir” ou corrigir tal comportamento me orientavam a não deixar que ela realizasse movimentos repetitivos. Foi aos poucos e com muita leitura que eu compreendi minha filha ao desprender-se do tempo e perder-se no jardim a arrancar grama ou simplesmente tirar a terra dos canteiros de cebolinha que ela tanto adorava. Esses fenômenos incompreensíveis ao universo adulto-cêntrico e normativo têm um significado para a criança com TEA.

Igualmente difícil, lembra Grandin (1999), é lidar com o afeto. Receber e expressar qualquer sinal de ternura representava um desafio. Sobre seus sentimentos em relação à percepção de não conseguir retribuir e aceitar o carinho

de sua mãe e de outras pessoas da família, ela reflete: “Eu me recolhia porque a abundância daquele afeto era excessiva para meu sistema nervoso” (p. 32). Também eu, como mãe, vivi essa resistência, pois, mesmo sem expressar verbalmente sua dificuldade em receber afeto, minha filha não aceitava meu abraço e outras demonstrações de carinho. Quanto mais eu tentava abraçá-la, mais fortemente era repelida por ela, seus bracinhos me empurravam, demonstrando seu desconforto. Ao experimentar a narrativa de Temple Grandin, um bálsamo derramou-se sobre minha alma, era como se começasse a viver os sentimentos e sensações dela. Para nós, pais e mães, adultos, a lógica é uma, para o autista, é outra. As palavras da autora me atingiram de tal maneira que, aos poucos, a dificuldade de compreender e aceitar essas diferenças começou a ser dirimida.

A criança autista não tem apreço pelas brincadeiras comuns inerentes às demais crianças, mas brinca de outras maneiras. Em certa ocasião, observei Geovanna martelando repetidamente algo por muito tempo, o que me parecia um exagero. Rodar num balanço por muito tempo também lhe é prazeroso. Certa vez nas férias, em casa da avó materna, Geovanna se deparou com uma rede na varanda da casa e, depois de deitar-se comigo na rede, quis permanecer naquele balanço, mas sozinha, me empurrando com as mãos e os pés, me impedindo de sair. Lá ficou a menina, por um tempo significativo. Ela sentiu conforto e prazer ao ser “abraçada” pelo tecido da rede, cujas franjas também se constituíram instrumentos para que ela brincasse. Outra experiência vivenciada por Geovanna no ambiente rural foi com um cavalo. Andar a cavalo, sozinha, permitiu que ela explorasse o pelo do animal, a crina, que sentisse o passo que a projetava de um lado para outro, trazendo um descompasso em seu ritmo. O contato com a natureza, o sol, o cântico dos quero-queros alvoroçados

com nossa presença chamavam sua atenção. Percebi, feliz, que os estímulos a trouxeram para experiências sensoriais que até então ela não tinha vivenciado. As leituras que eu fazia de Merleau-Ponty sobre a percepção estão ali, manifestando-se fenomenologicamente.

Movimentar um objeto ou balançá-lo num fio é uma brincadeira que lhe dá satisfação. Experimentar os diferentes sons que os objetos, batidos sobre diferentes superfícies ecoam, também lhe traz prazer. Sobre o brinquedo livre construído pela criança, Piorski (2016), amparado pela fenomenologia, explica:

Dele advém o rastro do labor infantil. Por ele, pude encontrar a alma da criança. Nesses brinquedos e em sua materialidade, há um aspecto imaterial que, na verdade, é o cerne – ou, melhor dizendo, a carne – dessa investigação. Toda gestualidade, todo dizer, toda pausa para um devaneio é também matéria orgânica dos brinquedos do chão. Há um vasto espectro de gestos e dizeres, de desejos e sonoridades anamatopeicas, de silêncios e modos de estar que aqui são considerados matérias do brincar (PIORSKI, 2016, p. 21).

Essas leituras de cunho fenomenológico foram mostrando um caminho pelo qual eu poderia reconhecer que minha filha brincava e florescia. Ela estava se desenvolvendo, indo em direção ao mundo, como aponta Merleau-Ponty (2009). Como dizer os movimentos que o corpo faz para perceber o mundo? Para Merleau-Ponty (2009, p. 19), isso se dá “no entrançado de visão e movimento”, é emprestando nosso corpo ao mundo com todas as suas intimações que o encarnamos, ou seja, nossa experiência sensorial nos dá o mundo para que o encarnemos. Isso é válido para todas as crianças, inclusive aquelas com TEA. A materialidade com que nos defrontamos tem uma ação em nós, os objetos nos solicitam, chamam nossa disposição.

As crianças precisam, portanto, ter contato com a natureza viva – e não apenas plástica ou

artificial –, elas precisam tocar a superfície rugosa de um caule de árvore, o corpo de um cavalo, cão ou gato; pegar um martelo de verdade, com todo seu peso, o esforço para erguê-lo é educativo para o corpo todo, assim como tocar e sentir a areia, a água, a terra, as pedras e plantas. Jogar a cabeça para fora do carro para sentir o vento fustigando a face. Cheirar uma flor, uma planta de odor mais forte – arruda, guiné, hortelã, alecrim, manjeriço etc. – para perceber que seu nariz também toca o mundo. Precisa sentir o sabor forte e amargo do café, o ardido do abacaxi e a suavidade sumarenta da manga. Mais do que precisar, a criança tem o direito de experimentar o mundo com toda a sua sensorialidade, é isso que a fenomenologia nos ensina.

A criança necessita apalpar a matéria do mundo com todo o seu corpo e pode fazer isso ao lado de uma pessoa mais experiente que vai nomeando, suscitando sua elaboração, provocando seus sentidos, apresentando o mundo e seus contrastes. Ser sujeito ativo e capaz de acreditar que a criança também é capaz de elaborar sentidos. A isso se chama atividade de lidar com o corpo e com o mundo que remete, sempre, a uma vivência com a matéria, de forma a torná-lo – o corpo e o mundo – vivo em nós, também na criança. Isso é arte e é educação. É isso o que se chama de corpo vivido (BUITONI, 2006), longamente tratado no trabalho de Willms (2013) a partir da observação de crianças bem pequenas na Casa de Recreação Te-Arte³.

Mesmo com todas as discussões que vigoram já há algumas décadas sobre a educação inclusiva, não estamos tão distantes das dificuldades que Temple Grandin vivenciou em meados do século XX. Suas habilidades par-

tiam do lado holístico de seu cérebro, contudo, como a escola não foi pensada para atender às diversidades, ela não se encaixava nos tempos e espaços estipulados.

Em sua narrativa, ficam evidentes as dificuldades para encontrar uma escola que atendesse às suas singularidades e houve uma peregrinação por escolas que aceitassem uma *menina estranha*. Os alunos não aceitavam as diferenças de Temple e constantemente a hostilizavam e agrediam verbalmente. Diziam que não passava de uma “retardada”, e como ela tinha dificuldades para dominar sua raiva, não sabia se expressar de outra forma que não a violência.

Assim como sucedeu com Temple, lembramos, como professora e mãe, o quanto é angustiante a inserção de uma criança com autismo, atualmente, na escola. Ao recordar a experiência como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁴, quando recebia crianças com deficiências, posso avaliar o sofrimento daquelas mães na busca pelo direito de seus filhos, porque vejo a mim mesma neste lugar.

A primeira barreira enfrentada por nós, em relação à escola, foi a negativa da vaga para Geovanna: ficou quase um ano aguardando, com a justificativa de que a creche não estava conseguindo atender à demanda. Mesmo sabendo de seus direitos, optamos por não recorrer à Justiça naquele momento. Mantuan (2003) discorre sobre como começaram os movimentos em favor da integração nos países nórdicos, em 1969, a partir de questio-

3 Casa de Educação Infantil situada no bairro Butantã, em São Paulo, com espaço para interagir com a natureza, exercitar o lúdico e vivenciar a cultura popular brasileira e suas histórias, local onde Willms (2013) realizou pesquisa de doutorado.

4 “O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.” Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2020.

namentos sobre a segregação na qual viviam as crianças com deficiência, tanto nas práticas sociais como nas escolares e os tempos nebulosos de apagamento começavam a ganhar algumas nuances. No entanto, muito longe do que se almeja para a criança com deficiência, uma vez que:

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a *escola não muda* como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências (MANTOAN, 2003, p. 16, grifo nosso).

Infelizmente, pouco mudou o olhar dispensado à criança com deficiência pela escola e, diante disso, quem sempre tem que fazer esse processo é a criança, juntamente com sua família, em uma tentativa desesperada de “encaixar-se” no mundo normal, no qual ela tem que pedir licença para fazer parte. Nesse sentido, ao indagar sobre as relações que se estabelecem nos espaços sociais, minhas inquietações coadunam com os apontamentos de Orrú (2016, p. 37), ao argumentar que os espaços sociais que favorecem relações genuínas são aqueles “onde a segregação, a marginalização e a institucionalização do déficit e da doença não se fazem presentes nas práticas cotidianas”.

Se *todos* devem frequentar a sala de aula, como essas relações se estabelecem nestes espaços inclusivos? Como é pensado o currículo para este aluno, já que não é ele que tem que se adaptar a toda organização escolar, como se entende no processo de integração? Para Mantoan (2003), as escolas inclusivas devem se organizar em todas as esferas e etapas considerando as necessidades de

todos os alunos, pensando, a partir de suas especificidades, um currículo que contemple a todos, sem exceção. Trata-se, sem dúvida de um desafio que começa por uma atitude dos profissionais da educação que, amparados pelos documentos legais, possam realmente efetivar a inclusão de todos. Pensar a escola como um espaço social onde a infância seja acreditada, espaço em que *qualquer criança* possa se desenvolver dentro de suas especificidades. Desse modo, o que nos move, então? A resistência às pulsões homogeneizadoras, “contrária à institucionalização da educação tendo a escola como uma instituição de controle social e refém da lógica de mercado, onde a mesma está a serviço do desenvolvimento econômico” (ORRÚ, 2016, p. 163).

Conhecer a trajetória de Temple, por um lado, ajudou a entender algumas especificidades do mundo autista, e, por outro, trouxe o conforto do olhar a partir do lugar que a criança com autismo ocupa. Outras mães e professoras poderiam ter acesso ao livro como forma de também se compreenderem e compreenderem esse Outro e, assim, melhor se relacionar com ele.

Fenomenologia da dor: as tatuagens do vivido reveladas no corpo

Mas afinal, o que é ser mulher-mãe de uma criança com autismo? Existem inúmeras mães que, na solidão de suas buscas, não têm onde ancorar-se, a não ser nelas mesmas. Essa é uma busca solitária, que como “o mar, ora crivado de turbilhões, de cristas e de rugas, ora maciço, espesso e imóvel nele mesmo, desdobra um número ilimitado de figuras do ser, mostra um certo modo que ele tem de responder e de vibrar sob o ataque do olhar” (MERLEAU-PONTY, 2002, p. 89). Essa força, tal como a arrebentação do mar, que nos projeta sobre

qualquer obstáculo imposto entre a vontade e as impossibilidades de lutar pelas crianças com TEA, é a força do feminino que habita e age neste texto autobiográfico.

A *maternidade especial* é solitária, dolorida, angustiante, pois, na maioria das vezes, a mãe não tem com quem compartilhar seus temores. Essa solidão que experimento se estende a muitas mães que na luta diária buscam forças para ultrapassar as barreiras da incerteza, do medo, do preconceito e da exclusão.

Certa noite, no primeiro semestre de 2018, de repente, ouviu-se um forte estrondo! Gritos! Muitos gritos! Escutei a voz de minha filha adolescente, seguida do choro de Geovanna. Mas o que aconteceu? O vidro do box do banheiro estourou repentinamente, no momento em que a minha filha adolescente estava preparando o banho da Geovanna. Ela estava sentada no vaso sanitário, cacos de vidro caíram sobre seu corpo, ferindo-a. Ela ficou espantada, estática; embora chorasse, não se movia. Neste interstício de segundos, minha filha adolescente, gritava como para me acalmar: “Não foi nada, mãe! Está tudo bem! Está tudo bem!”. Mas eu via o sangue jorrando do corpo da Geovanna. Quanto desespero!

O que se quebrou naquele momento? Que reflexos estavam dilacerando o corpo da Geovanna? O vermelho do sangue a tingir o corpo dela, os gritos, os cacos de vidro, toda essa explosão material atingiu fortemente o meu corpo que tremia, esmorecia e me fazia experimentar um forte sentimento de impotência.

Muitos porquês vieram à tona: será que eu tinha feito a escolha certa, ao mudar de cidade e trazê-las para realizar um sonho meu – cursar o mestrado? Estar sozinha com elas foi minha opção, mas se as deixasse escolher, teriam feito essa escolha também? E, em meio a esses não saberes, tinha algo que eu sabia. Eu sabia que, naquela hora, eu precisava de alguém que me abraçasse e dissesse: “vai ficar tudo bem”.

Eu desejava um conforto corporal, apenas isso. Não é pouco. Embora minha filha adolescente houvesse dito que estava tudo bem, ao mesmo tempo eu pensava que ela só tinha 14 anos... Ainda assim, ela precisou ter essa força para me acalmar, pois só tínhamos umas às outras, naquele trio solitário.

Eu e toda minha família estávamos a quebrar muitas barreiras. Desde o momento do nascimento da Geovanna, foram muitas as mudanças em nossas vidas. Toda a rotina, todos os saberes sobre como lidar com uma criança tiveram que ser revistos, reconstituídos, construídos a partir das especificidades dela. Era tudo isso que, de alguma forma, se apresentava para mim nesse evento do estilhaçamento do vidro, refletido, de forma nítida, na realidade.

Geovanna foi e é um divisor de águas para toda a família e para a minha profissão docente também. Como professora de AEE era fácil dizer para outras mães que seus filhos venceriam os obstáculos, que eles teriam condições de viver de forma autônoma dentro das limitações que cada deficiência impõe. No entanto, a partir de então, eu estava a sentir, viver e experimentar tudo isso agora como mãe, no corpo, no enfrentamento cotidiano. O que é bem diferente de falar sobre. Não mais seria a mesma.

O sorriso meio atravessado que ela exprimiu depois de estar em meu colo, após a dor da sutura feita em seu joelho, acalmou meu coração. A vida, o vivido, nada nos traz certas... Então, por que me debater de modo tão dolorido com as incertezas de caminhar com uma criança com TEA? Ao fim daquela noite, Geovanna, em sua singeleza, me levava pelos caminhos que lhe traziam conforto e paz, me dizia, mesmo sem palavras, que tudo tem um tempo determinado para acontecer, sobretudo, *ela* tinha o seu *tempo*. Ao narrar, revivamos o tempo vivido em busca de algum sentido.

A que podem nos levar os diagnósticos?

Será que os médicos estão preocupados com a dor das mães? Tememos afirmar que poucos. Grande parte do corpo médico se comporta como um gastropediatra – cuja consulta foi caríssima, mais de um salário-mínimo brasileiro – e que, após examinar Geovanna, proferiu:

– Sua filha nunca usará a comunicação verbal para se expressar, jamais conseguirá avançar nas relações interpessoais e se tornará seletiva alimentar! Por que você está preocupada com sua filha? Ela não tem emoções! O ambiente externo não tem sentido para ela.

Escolhemos deixar em negrito este veredito, pois ressoou como uma sentença de morte! Entretanto, indignada, era preciso insurgir-se contra essa sentença condenatória. Esse médico tratou Geovanna como um objeto. Ele nem a olhava enquanto ela brincava, a seu modo, no consultório. Ele disse: “Veja ela brincando, alheia a tudo!” Como mãe eu me ergui como uma forte e brava onda do mar! Ele não considerou que Geovanna, é uma *pessoa*, que o autismo é uma condição. Ele considerou somente as características do transtorno.

Posteriormente aos dois anos, quando conseguimos fechar o diagnóstico através de uma análise genômica por sequenciamento de exoma, identificamos em Geovanna a variante c.533C> T em heterozigose no gene KCNQ2, que promove a substituição do aminoácido alanina na posição 178 por valina (p. Ala178Val)⁵, sendo uma variante não encontrada em cerca de 61 mil indivíduos brasileiros e estrangeiros e tampouco descrita em literatura. Concomitante a essa alteração genética, o TEA.

Trata-se de um diagnóstico raro e de alto custo ao qual chegamos por meio da ajuda solidária e financeira da amiga Euzeni Paiva de Pau-

la, que nos possibilitou chegar até São Paulo. A neuropediatra Luciana Midori Inuzuka Nakaharadaque recebeu Geovanna no Pronto Atendimento do Hospital Sírio Libanês em fevereiro de 2013. Contrariando o que a maioria dos médicos faz, ela nos incentivou a acreditar no potencial humano e na singularidade com que cada *pessoa* se constitui. Ao narrar essa passagem inclusive, após autorização, citando os nomes das pessoas, reforçamos que o que nos sustentava era a certeza de que *Geovanna é uma pessoa*. Narrar tudo isso é dolorido, é um processo de revirar-se do avesso, de trazer as dores do passado à superfície, de olhar para elas e, ao mesmo tempo, (re)significá-las ao afirmar a vida. Permanece um sentimento de gratidão por termos acreditado na neuropediatra.

Geovanna teve aos três meses de idade crises convulsivas de difícil controle. Ficou internada na Unidade de Terapia Intensiva (UTI) em Cuiabá-MT, por 19 dias sem controle das crises. Todas as medicações anticonvulsivantes já haviam sido testadas sem sucesso algum, perdeu todos os movimentos do corpo, habilidades que já havia conquistado como bebê se perderam. Não sustentava mais a cabeça e perdeu a capacidade de deglutir a própria saliva. Seu olhar se perdia pelo tempo e no espaço.

Quanto desamparo! Quanto medo! Quanta angústia, dores tatuadas em meu corpo. Enquanto rememoro essas dores e escrevo esta narrativa, tudo volta com a mesma intensidade do vivido. Choro... Lágrimas tentam aliviar a tristeza e a dor do passado-presente... Sou capaz de lembrar das cores da roupa que eu vestia naquele dia, do corpo doendo em decorrência das horas que passei sentada numa cadeira, a esperar... O frio e a solidão daquele espaço se assemelhavam ao frio que sentia em meu corpo – enrijecido pelo medo – enquanto Geovanna estava na UTI. Eu e o pai nos revezávamos em turnos para estarmos próximos dela. Foram dias que eu pensava não conse-

⁵ Exame realizado em 3 de outubro de 2012, na cidade de São Paulo, pelo laboratório de análise genômica Mendelics.

guir exprimir em palavras. Entretanto, no momento da pesquisa e já no mestrado, ao tomar contato com as narrativas autobiográficas, pelos recursos da memória, pude voltar ao vivido dando a ele o contorno que aqui vou apresentando, pouco a pouco, uma outra mulher, mãe e professora foi se desenhando.

Embora eu tenha feito muitas narrativas orais de todos esses acontecimentos no meu seio familiar, passar tudo isso para a escrita é sim, sempre, muito dolorido. No começo, o autismo era para nós um deserto: olhava e não víamos nada, não encontrávamos uma direção. Metaforicamente vivia o deserto (RICOUER, 2005): era seco, duro, sem vida, tórrido. Tivemos que ir Tateando, experimentando, processo que nos permite, atualmente, narrar por escrito algumas das percepções de ser mãe de uma criança com autismo. Na fenomenologia da percepção, encontramos guarida para a dor do corpo:

Existe um pássaro e existe um gorjeio, mas o pássaro não gorjeia mais. Existe um movimento dos ponteiros e um mecanismo, mas o pêndulo não 'anda' mais. Da mesma maneira, certas partes do corpo estão desmedidamente aumentadas e os objetivos próximos estão muito pequenos porque o conjunto não forma mais um sistema (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 380, grifo do autor).

Vivemos o desespero de ver que o corpo de Geovanna já não gorjeava mais, o pêndulo dos estímulos não andava mais, quando saímos da UTI, percebemos..., sentimos, seu corpo quase não estabelecia relações de estímulo e respostas! Na verdade, não existiam respostas, somente a espera pela vida. Era como se a morte espregitasse Geovanna, e como se, como mãe e estando viva, olhasse para a morte. Os sinais sonoros do monitoramento "diziam" como ela estava. Instintivamente eu saltava da cadeira cada vez que os aparelhos ligados ao monitoramento de sua "vida" sinalizavam algo

diferente. A luz artificial das lâmpadas substituiu o brilho do sol, a conexão com o mundo fora daquelas paredes sem cor e sem vida, se perdia. Era uma vivência do deserto, num hospital. Um momento de suspensão. Mesmo nesses momentos, precisava ter forças e acreditar na força que impulsiona a vida.

As atuações da dor vivida revelam e dão os contornos da experiência: "o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos" (LARROSA, 2002, p. 22). As leituras que pude fazer durante o mestrado e para a pesquisa foram algo tal como um clarão. Estava a apropriar-me das experiências vividas, avançando para além do protocolo cristalizado da Medicina. Da dor ao amor. Pois se não é o amor que nos move para termos forças para sobreviver a toda dor, o que mais seria?

O mesmo ocorre na educação. Quando os professores recebem uma criança com uma Classificação Internacional de Doenças (CID), apontando as impossibilidades daquela pessoa – porque a CID muitas vezes é só isso – muitos deles se fixam nesse diagnóstico e deixam de acreditar nas possibilidades. Então, o que narramos aqui é a urgência em nos deslocarmos do lugar das incapacidades e avançarmos para as possibilidades. É isso que propomos, defendemos e narramos.

Em face do exposto defendemos a força da pesquisa autobiográfica e sua potência como pesquisa-formação, com Gaston Pineau (2006), sobre a vida humana como um processo de formação continuada. Um universo de significações, nas palavras de Passeggi (2011, p. 149): "Entre um acontecimento e sua significação, intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. A experiência, em nosso entendimento, consti-

tui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou”. As palavras da neuropediatra de São Paulo voltaram à memória:

Acredite no potencial humano, estimule sempre, nosso cérebro desvenda caminhos que ainda não sabemos que existem.

Dois olhares médicos: um que fere e esmaga, outro que acolhe e acredita. Optamos pelo diagnóstico das possibilidades, o que fez toda a diferença. Com Merleau-Ponty (1999, p. 36, grifo do autor) a percepção como elemento do conhecimento vai para além do que podemos mensurar: “Se admitimos um ‘sentir’ no sentido clássico, a significação do sensível só pode constituir em outras sensações presentes ou virtuais”. A cada sessão de fisioterapia que Geovanna fazia, seu corpo respondia aos estímulos e fagulhas de esperança renasciam em nós.

A vida se refazendo nas terapias e na inclusão escolar

Após dois anos de fisioterapia, o tônus muscu-

lar de Geovanna ganhava força. No seu tempo, aprendeu a rolar, sentar, e de repente, com um ano e seis meses engatinhava de forma perfeita! Posteriormente, com Delory-Momberger (2012, p. 524, grifo da autora), aflorou para nós a percepção do quão singular é a experiência do indivíduo, por isso a pesquisa encaminha-se nesta perspectiva “de mostrar como a inscrição forçosamente singular da experiência individual em um *tempo biográfico* se situa na origem de uma percepção e de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social”.

Em 2014, chegamos no consultório da neuropediatra com Geovanna andando aos dois anos de idade. Ela não escondeu sua surpresa e indagou: “O que você fez para chegar com ela nesse estágio do desenvolvimento motor”? Desde que deixáramos São Paulo, em março 2013, ela não havia mais convulsionado.

Incansáveis buscas por diversas terapias nos levaram a conhecer profissionais em Rondonópolis que, em 2019, atenderam Geovanna aos seis anos de idade. O quadro abaixo ilustra a rotina de terapias:

Quadro 1 – Cronograma de terapias e estimulações de Geovanna (2019)

Dia da semana	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
Atividade					
AEE			X	X	
Escola Estadual de Ensino Fundamental			07h15 às 08h45min	07h15 às 08h45min	
Escola Estadual de Ensino Fundamental	X 13h00 min às 17h00min	X 13h00 min às 16h20min	X 13h00 min às 16h00min	X 13h00 min às 17h00min	X 13h00 min às 17h00min
Fisioterapia				X 17h00 min às 17h50min	
Fonoterapia	X 11h00min às 11h40min		X 16h00 min às 16h40min		
Psicoterapia	X 09h00min às 11h00min	X 09h30 min às 11h30min	X 09h00 às 11h00min	X 09h30 min às 11h30min	X 09h00 min às 11h00min
Terapia Ocupacional		X 16h30min às 17h15min			X 08h00min às 08h45min

Fonte: Elaborado pela autora.

Todo esse processo de estimulação só foi exitoso porque foram considerados os caminhos que Geovanna foi apontando ao observarmos o que lhe despertava interesse. Com uma agenda lotada de atividades que eram desenvolvidas no horário em que ela não estava no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Maria Severina da Silva no ano de 2018, Geovanna começava a expressar um salto significativo nas interações com o Outro. Sobre tudo, a acreditação da professora Laudinéia de Souza Rodrigues foi sentida por Geovanna e, aos poucos, foram caindo por terra algumas barreiras anunciadas no passado, pois ela já conseguia participar com os colegas em atividades grupais e buscava, através da imitação, fazer as mesmas atividades que seus colegas. Estava, aos poucos, derrubando uma das grandes barreiras do autismo que é a interação social. Em inúmeras oportunidades, a professora Laudinéia se dispôs a me ouvir, expressou o interesse em conhecer as especificidades dela, da Criança-Pessoa-Geovanna, e não da criança-com-autismo. Essa atitude da professora foi fundamental. Parece pouco, mas não é. A partir desse acolhimento da professora, criou-se um vínculo fecundo de aceitação por parte das outras crianças para com a singularidade de Geovanna. E ela, por sua vez, se sentia livre para as experimentações próprias de seus desejos.

Na tentativa de circunscrever alguns aspectos específicos que a inclusão da criança autista requer, salientamos que a comunidade escolar como um todo precisa ser informada sobre a presença singular de uma pessoa autista. Que cada criança autista é única, como cada pessoa é. Deve-se promover estudos sobre o transtorno para compreender suas especificidades, principalmente a necessidade de expansão dos movimentos, o caminhar a esmo, uma certa dificuldade de se manter por muito tempo presa a um espaço. Acolher outras lógicas de comunicação e interação social,

quebrar o paradigma do que acreditamos ser normal, por exemplo, o brincar funcional. A criança com TEA tem sua forma ímpar de brincar, na maioria dos casos, somente as crianças que são assistidas com terapias específicas adquirem a habilidade de brincar de forma funcional. Promover uma atitude acolhedora e mediadora do professor frente às outras crianças também é fundamental. Paciência e perseverança, sensibilidade e serenidade quanto ao aprendizado dessa criança possibilita ao professor buscar estratégias para ensinar, partindo do princípio que cada pessoa é única em seu processo de aprendizado e assim precisa de diferentes formas de ensinar para que ela possa aprender. Tanto quanto possível assegurar um ambiente harmonioso das crianças entre si, administrando os momentos de tensão com calma, pois quando uma criança se desorganiza sensorialmente por algum gatilho do ambiente, precisa ser acolhida e não olhada com estranhamento. Muitas crianças com desordem sensorial precisarão de estratégias para se reorganizarem e saírem desses momentos difíceis. Uma dessas estratégias é ter no espaço escolar um lugar com matérias que a ajudem a se organizar, caixa de texturas, um colete com peso para ajudar a criança a sentir o próprio corpo, bolinhas de sabão, massinha de modelar, enfim, é preciso conhecer a criança para saber o que pode ser utilizado de maneira a favorecer um acolhimento melhor nos espaços escolares. Promover a inclusão é favorecer a aceitação das singularidades por meio de brincadeiras, jogos, leituras e demais atividades pedagógicas. Coloca-se, dessa forma, um grande desafio para toda a equipe escolar, contudo, a disponibilidade para escutar, perceber, sentir e a vontade de inaugurar outras formas de comunicação costumam resultar positivamente.

O percurso de Geovanna foi, e ainda é, repleto de situações desafiadoras. Algumas bar-

reiras vão sendo ultrapassadas no processo das interações e brincadeiras propiciadas no espaço da educação infantil. Geovanna foi agraciada com um espaço de aprendizagem que lhe possibilitou experimentar seu corpo, no seu ritmo, do seu jeito. Para além do silêncio e das dificuldades de interação social, do brincar em grupo, de um corpo que se expressa de forma diversa, teve a oportunidade de ser *criança*.

Contornos essenciais

Todos os enfrentamentos aqui narrados sinteticamente foram entremeados e encarnados na tríplice constituição da mulher-professora-mãe que teceu com os fios da memória para dialogar com possíveis leitores, tanto nos espaços escolares como em outros espaços de aprendizagens, em que muitos vivenciam angústias e dores semelhantes.

Por intermédio da pesquisa-formação, quisemos olhar para a experiência vivida e, ao olhar, trouxemos alguns autores: Merleau-Ponty (1999; 2002; 2009) nos sustentou e, ao mesmo tempo, com base na fenomenologia, indicou o caminho a ser seguido. Quantas vezes ao encontrar uma passagem dele nos sentimos traduzidas, e, portanto, amparadas? Igualmente Josso (2007; 2012), Delory-Momberger (2012; 2014) e Passeggi (2011, 2012, 2016) nos guiaram pelos territórios da narrativa autobiográfica, ancoraram e ajudaram a construir um significado e a consciência de Si, reafirmando, a cada fagulha drenada através da memória, a certeza da escolha epistemológica e metodológica.

Ao dialogar com as pessoas através das experiências vividas, emerge um processo autêntico de alteridade: sabemos da dor desse processo do vivido que o Outro também sente. Ao narrar o caminho percorrido, revelamos o quanto foi árduo e doloroso, o quanto foi preciso insistir, tentar, de várias formas, pensar

outras possibilidades, o que fez sempre um movimento de retornar, (re)significar e *acreditare* em Geovanna. Essas experiências foram educativas e elas são nossas contribuições à educação. Foi dolorido revisitar as memórias, terreno árido, deserto, muitas e muitas vezes as lágrimas foram o unguento da dor. Alguma espécie de alívio também, afinal, era preciso escoar de alguma forma tanta dor retida no corpo.

Esse processo de emancipação foi educativo por causa do referencial teórico que acolheu e sustentou nossa experiência. Pessoas nos apoiaram nessa jornada: amigos, médicos, terapeutas, professoras. Construímos uma rede de apoio nesta nova etapa de nossas vidas, foi consolador, pois nossa família, mesmo estando longe, conseguiu se fazer presente. Minha mãe foi meu farol emocional e suporte em tantas outras questões. O pai de Geovanna apoiou material e emocionalmente sempre que necessário. As estimulações a que ela teve acesso só foram possíveis, financeiramente, porque contaram com o apoio paterno. Na medida em que eu me lancei na busca dos caminhos e também com meu trabalho, ele, de sua parte, se dedicou a prover as formas para que tudo pudesse se encaminhar.

Não foi só a rotina de estimulações extenuantes de Geovanna, que caminharam *pari passu* ao processo da pesquisa, do trabalho como professora e de viver cada desafio embrenhado no cotidiano, que ensinaram a extrair forças e acreditar para além do visível. Foram as experiências do vivido e das aprendizagens que ela nos permitiu experimentar, que forjaram a pesquisadora-aprendiz-mãe em uma versão mais elaborada de como se pode aprender com o Outro.

A pesquisa se fez num permanente processo de conhecimento e formação e, de acordo com Josso (2007, p. 435), vamos construindo o pensamento de que somos capazes, através

dos nossos fragmentos de memória individual e coletiva, fertilizar, adubar “nosso imaginário de nós-mesmos [para que possamos] inventar essa indispensável continuidade entre o presente e o futuro, graças a um olhar retrospectivo sobre nós-mesmos”.

A contribuição social da pesquisa foi de sensibilizar as pessoas que tiverem acesso ao trabalho para um olhar de amorosidade e de acreditação nas possibilidades de aprendizagens que a pessoa com TEA pode alcançar. Olhar para as singularidades como forma de refletir sobre o lugar que a criança com TEA ocupa, uma perspectiva calcada na aposta das aprendizagens por eixos de interesse. Não pretendemos, na pesquisa, traçar um percurso utópico e ingênuo a respeito dos desafios de se trabalhar com uma criança com autismo. Foi uma experiência total, como anunciado na epígrafe por Merleau-Ponty. Ousamos, na e através da pesquisa, pensar em uma educação de sensibilidade que oportunize às crianças com TEA um outro olhar para a forma como se aprende e se vive. No entremeio entre razão e sensibilidade, uma brecha, uma possibilidade.

Nossa contribuição à pesquisa em educação, sob a forma destas narrativas autobiográficas, possibilitará, quiçá, não só um (re)configurar-se da aprendiz-professora-mãe que somos, mas também um olhar para as diferenças do *humano*, ao fazer emergir muitas vozes, que, do interior do calabouço da invisibilidade, tentam vencer as barreiras da exclusão.

Referências

BUITONI, Dulcilia Schoeder. **De volta ao quintal mágico**: a educação infantil na Te-Arte. São Paulo: Ágora, 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. 2. ed. Natal: EDUFERN, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens meto-

dológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-740, set.-dez, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2020.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. **Crepusculário**. São Paulo: Zouk, 2004.

FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. **Aproximações ao imaginário**: bússola de investigação poética. São Paulo: Képos, 2012.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. O olho e a mão de quem espreita uma arte sã. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA, 2., 2016. São Paulo: GPAP-Mackenzie. **Anais...**, 2016.

GRANDIN, Temple. **Uma menina estranha**: autobiografia de um autista. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>. Acesso em: 4 jul. 2020.

JOSSO, Marie-Christine. Fecundação mútua de metodologias e de saberes em pesquisa-formação experiencial. Observações fenomenológicas de figuras do acompanhamento e novas conceituações. In: ABRAHÃO, M. H. M. B; PASSEGGI, M. C. (Org.) **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFERN; Salvador: UDUNEB, 2012. p. 40-54.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira da Educação**. nº. 19, Jan/Fev/Mar/abr. Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade**. 3.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. **Ensaaios pedagógicos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. .

- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **A prosa do mundo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. 7. ed. Lisboa: Veja, 2009.
- ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- PASSEGI, Maria Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago, 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>. Acesso em: 4 jul. 2020.
- PASSEGGI, Maria Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; DELORY-MOMBERGER, Christine. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. In: **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: PASSEGGI, M. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs). Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 29-58.
- PASSEGGI, Maria Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: 2 jul. 2020.
- PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a09v32n2.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão**. São Paulo: Petrópolis, 2016.
- RICOEUR, Paul. **Hermenêutica e Ideologias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- RICOEUR, Paul. **A metáfora viva**. São Paulo: Loyola, 2005.
- SOUZA, Simone de Paula Rocha. **Ressonâncias autobiográficas em educação: narrativas de uma professora-mãe sobre o autismo**. Dissertação de Mestrado. 2019. 107 p. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFMT. Rondonópolis. 2019.
- WILLMS, Elni Elisa. **Escrevivendo: uma fenomenologia rosiana do brincar**. 2013. 350p. Tese de Doutorado. 2013. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. USP. São Paulo. 2013.
- WILLMS, Elni Elisa.; ALMEIDA, Rogério de.; FERREIRA-SANTOS, Marcos. A pesquisa como jornada interpretativa: uma leitura metafórica do filme “a lenda do pianista do mar”. **Quipus**. Ano III, nº 1. 2014. Disponível em: <https://repositorio.unp.br/index.php/quipus/issue/view/42>. Acesso em: 24 maio de 2018.

Recebido em: 30/07/2020

Revisado em: 10/09/2020

Aprovado em: 10/12/2020

Simone de Paula Rocha Souza é mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), *campus* Rondonópolis. Professora da rede pública estadual de Mato Grosso no Centro de Formação e Atualização de Professores (Cefapro) Rondonópolis. Vinculada ao Grupo de Estudo Infância, Juventude e Cultura Contemporânea (GEIJIC) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) e ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente (NEPEN) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). *E-mail*: mone_rocha7@hotmail.com

Elni Elisa Willms é doutora em Educação pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade de São Paulo (USP). Professora associada na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Instituto de Educação. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Vinculada ao Grupo de Estudos sobre Itinerários de Formação em Educação e Cultura (GEIFEC) e LAB-ARTE, ambos da FE da USP; ao Grupo de Estudo Infância, Juventude e Cultura Contemporânea (GEIJIC), do PPGEdu da UFR e também ao Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFMT. *E-mail*: elnielisaw@gmail.com

NARRATIVAS DE ESTUDANTES, FILHOS DE CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS, SUAS FAMÍLIAS E AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS

■ CLÁUDIA MORAES DA COSTA VIEIRA

<https://orcid.org/0000-0001-5635-1449>

Secretaria de Educação do Distrito Federal Universidade de Brasília

RESUMO

Uma questão recorrente no contexto escolar é a indagação de como a escola lida com os estudantes advindos da classe popular, em especial os pertencentes ao grupo de catadores de material reciclável, já que a própria estrutura histórica, social e cultural dessa instituição apresenta-se como exclusão para o grupo. O presente artigo tem como objetivo geral compreender a partir do olhar dos estudantes, filhos de catadores de material reciclável, o grupo familiar e as relações estabelecidas nesse núcleo. Participaram deste trabalho 65 estudantes do 4º ano do ensino fundamental, com média de idade de 10 e 13 anos (35 meninas; 30 meninos), sendo 36 residentes na ocupação Santa Luzia, e 29 na Região Administrativa Estrutural, do Distrito Federal. A pesquisa foi constituída a partir da adoção do método autoecobiográfico que envolveu a participação nas oficinas autoecobiográficas, a observação participante e as entrevistas. Ao articular os dispositivos para a constituição das narrativas, chegou-se ao encontro da análise interpretativa das fontes biográficas. Pode-se inferir que a família para esses estudantes é um território das relações afetivas, no qual o trabalho e a vida se entrelaçam e definem papéis e estratégias de sobrevivência.

Palavras-chaves: Estudantes. Catadores. Material reciclável. Família.

ABSTRACT

NARRATIVES OF STUDENTS CHILDREN OF RECYCLABLE MATERIAL COLLECTORS, THEIR FAMILIES AND THE ESTABLISHED RELATIONSHIPS

A recurring matter in the academic context is the question of how the school deals with students who come from the working class, in particular those belonging to the group of recyclable material collectors, since the historical, social and cultural structure of this institution presents itself as exclusion for this group. The present

article aims to understand, from the perspective of students children of recyclable material collectors, the familial group and the relationships established in this nucleus. 65 students of the 4th year of elementary school participated in this study, with an average age of 10.75 years (35 girls; 30 boys), of whom 36 were residents of the Santa Luzia settlement, and 29 of the Structural Administrative Region, in the Federal District. The research pathway was hinged on the autoecobiographic method, which involved the participation in the autoecobiographic workshops, participant observation and semi-structured interviews. The articulation of the strategies for the constitution of the narratives was consistent with the interpretative analysis of the biographical sources. It can be concluded that to those students, family is a territory of affective relationships, wherein work and life intertwine and define roles and strategies of survival.

Keywords: Students. Collectors. Recyclable material. Family.

RESUMEN

NARRATIVAS DE ESTUDIANTES, HIJOS DE RECOLECTORES DE MATERIALES RECICLABLES, SUS FAMILIAS Y LAS RELACIONES ESTABLECIDAS

Una pregunta recurrente en el contexto escolar es la cuestión de cómo la escuela trata con los estudiantes de la clase popular, especialmente aquellos que pertenecen al grupo de recolectores de materiales reciclables, ya que la estructura histórica, social y cultural de esta institución se presenta como exclusión para el grupo. Este artículo tiene el objetivo general de comprender desde la perspectiva de los estudiantes, hijos de recolectores de materiales reciclables, el grupo familiar y las relaciones establecidas en este núcleo. Participaron en este estudio 65 estudiantes del cuarto año de la escuela primaria, con una edad promedio de 10.75 años (35 niñas; 30 niños), 36 de los cuales residían en la localidad de Santa Luzia y 29 en la Región Administrativa llamada Estrutural, del Distrito Federal. La trayectoria de la investigación se formó con base en el método autoecobiográfico, que involucró la participación en talleres autoecobiográficos, observación participante y entrevistas semiestructuradas. Al articular las estrategias para la constitución de las narrativas, encontró un análisis interpretativo de las fuentes biográficas. Se puede inferir que la familia para estos estudiantes es un territorio de relaciones afectivas, donde el trabajo y la vida están entrelazados y definen roles y estrategias para la supervivencia.

Palabras clave: Estudiantes. Recolectores. Materiales reciclables. Familia.

Introdução

A catação de material reciclável é um processo antigo que veio a ser valorizado a partir dos movimentos ambientalistas em prol de uma possível sustentabilidade, mas que ainda carrega o estigma, que vem desde a Idade Média, quando somente algumas pessoas eram destinadas a trabalhar no destino final do lixo, de acordo com a sua condição marginal, de prisioneiros, prostitutas, escravos, mendigos etc. Esses eram os sujeitos responsáveis por resolver o problema do que era considerado como resto (BARBOZA, 2012; VELLOSO, 2008).

Alguns autores, como Dias (2009), apresentam a dificuldade de se constituir o fenômeno dos catadores e da catação enquanto campo de estudo científico. Essa questão é apontada no Brasil e no mundo. Isso passa a ser considerado a partir de alguns aspectos, como: (a) o fluxo dos que entram e saem dessa ocupação; (b) o medo que alguns catadores têm de dar informações sobre a sua ocupação, pelo fato de correrem riscos por não poderem atuar em determinados locais; e (c) a invisibilidade desses indivíduos nas estatísticas oficiais. Esses são aspectos que, de certa forma, dificultam a literatura que aborda o tema.

Birkbeck (1978) foi um dos primeiros a reconhecer o fenômeno dos catadores, denominando-os de “self-employed proletarians”, proletários independentes.¹ O autor considera que esse grupo se autoemprega. Contudo, esse fato constitui uma ilusão. Esses trabalhadores têm o sentimento de controle sobre o próprio trabalho, mas, na realidade, trabalham de forma indireta para as empresas e as indústrias de reciclagem. São elas que fazem o controle do preço e da venda, enquanto os catadores não têm vínculo empregatício com estes grupos empresariais. Outro fator reconhecido foi a relação entre os catadores e o setor formal

de reciclagem, no Lixão de Cali (Colômbia). Situação também encontrada nas pesquisas realizadas no Brasil, com os trabalhos de Feitosa (2011), o qual mostra que os catadores passaram a ser reconhecidos como subalternos à cadeia de reciclagem. Nas pesquisas de Teixeira (2010), Costa e Pato (2016), Costa (2016), Mageira (2012), há um reconhecimento das relações que esses trabalhadores têm com os conhecidos “atravessadores” e com as empresas de reciclagem que se encaminham aos locais para comprar o material coletado.

No Brasil, de acordo com o levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) de 2011, em uma pesquisa realizada no ano de 2008, havia 70 mil catadores nas áreas urbanas, sendo que 8% tinham até 14 anos (5.636), e 92% estavam acima de 14 anos (64.813). No mesmo documento, verifica-se que há dados diferentes, e mesmo contraditórios, no que se refere ao índice quantitativo dos catadores apresentado pelos movimentos sociais, instituições do terceiro setor e órgãos governamentais. O Movimento dos Catadores de Material Reciclável (MNCMR) afirma que há mais de 800 mil catadores, enquanto outras fontes apontam 500 mil (PÓLIS, 2006). O documento indica que com essa diferença numérica de estatística há um “[...] intervalo razoavelmente seguro, no entanto bastante amplo. Vai de 400 mil a 600 mil indivíduos, estimado com base apenas na dispersão dos números citados nas diversas fontes” (BENSEN, 2008, p. 13). Para Bensen (2011), esse número era de aproximadamente 230 mil catadores, tendo como base os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) de 2006. O relatório de 2012 do Instituto de Pesquisa Aplicada (Ipea), referente às regiões, confirma a referência apresentada por Bensen (2011) que atualmente, no território brasileiro, o número de catadores chega a aproximadamente entre o intervalo de 400 a 600 mil.

1 Tradução livre.

Januzzi (2001) caracteriza esse grupo como de “os indigentes” e Melo Filho (2005) os aponta como um resultado da concretização do Estado mínimo. O ator social subproletário marginal urbano seria o “elemento de transição para os futuros grupos de excluídos” (OLIVEIRA; FERNANDES; ALMEIDA, 2012, p. 56). Esse processo de transição se agravou no Brasil com a ditadura militar, de acordo com os autores citados, nos anos de 1964 a 1984. As desigualdades se agravaram, pois o capital vindo do exterior sustentava a mola propulsora das indústrias, o que aumentava o confronto no sentido de dismantelar as organizações que lutavam por melhorias salariais para os trabalhadores. Mesmo depois da retirada das forças armadas, as desigualdades continuaram crescendo, em especial no período de 1980 a 1988, havendo uma diminuição no emprego formal e uma ampliação do desemprego estrutural e também da precarização dos postos de trabalho.

Ao pesquisar a história de vida de um grupo de 20 catadores (COSTA, 2008), observou-se uma identidade pautada pela exclusão, no sentido da segregação do direito à cidadania e da negação da dimensão humana. Três pontos encontrados nas narrativas de suas trajetórias de vida foram relevantes e direcionaram para uma identidade excludente: a) o trabalho infantil e suas consequências e marcas; b) as condições de extrema miséria vivenciadas no interior dos núcleos familiares; e c) o abandono da escola e a dificuldade de adaptação às estruturas dessa instituição.

No grupo de catadores, o trabalho infantil era caracterizado pelas vendas de produtos nos semáforos e em locais de movimento intenso, próximos à área comercial. As crianças iam se constituindo como pequenos trabalhadores que exercitavam diariamente lutas individuais intensas, para fugir das situações que os levavam à degradação humana: a prostitui-

ção infantil, o consumo de drogas e os pequenos furtos.

A ação do trabalho dava-se no interior dos seus núcleos familiares, quando o trabalho dos pais acontecia fora da área geográfica da moradia; e as crianças mais velhas, alguns adolescentes ou mesmo crianças, ocupavam o lugar do responsável pelo núcleo familiar, incluindo a manutenção financeira. A pesquisa adotou como perspectiva metodológica princípios das histórias de vida, conforme sistematizados por Souza (2006) e Nóvoa (2010), dimensões da pesquisa (auto)biográfica com crianças (PASSEGGI, 2014) e as oficinas autoecobiográficas (COSTA; PATO, 2018) para a constituição e a análise pessoal e coletiva das histórias de vida dos estudantes filhos de catadores de material reciclável, pois considerou o território das histórias de vida como: (auto)biográfico, dialógico, amoroso e complexo, e, concomitantemente, reflexivo e interventivo.

As histórias de vidas são consideradas como o território de constituição de saberes, fazeres, sentidos e valores, que vão revelando elementos constituídos no ambiente local, individual, coletivo, e aproximando as pessoas da sua realidade. O cotidiano passa a ser refletido, lembrado e articulado ao processo de existência, em um sentido de totalidade.

Adotou-se o método autoecobiográfico (COSTA, 2016) como espaço vivo, lúdico e de intervenção, que oportunizasse ao conhecimento, à compreensão e à sensibilidade e, concomitantemente, se constituísse em um espaço/tempo de escuta e de compromisso com a relação dialógica, centrado em oficinas autoecobiográficas, observação participante e diário de campo.

As oficinas autoecobiográficas se constituíram a partir dos conceitos de auto (MORIN, 2005), eco (MOURÃO, 2012) e da perspectiva do

conceito de sensível (BOIS; AUSTRY). Os estudos e procedimentos de sistematizados por Josso (2008-2010), Lechner (2012) e os trabalhos de Delory-Momberger (2006, 2008), subsidiaram a produção da metodologia.

A análise baseou-se no método de análise interpretativa das fontes biográficas (SOUZA, 2004) em que a interpretação fenomenológica e a hermenêutica se constituem como processo contínuo em que se interligam todos os elementos do trabalho em uma perspectiva de aproximação do viver sentido e refletido.

O estudo foi realizado em uma escola pública pertencente à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), localizada na Cidade Estrutural, próxima ao local onde se encontra o aterro sanitário. Participaram deste estudo 65 estudantes do 4º ano do ensino fundamental, sendo 35 meninas e 30 meninos. Foram estabelecidos os seguintes critérios para a participação: ser filho de pessoas que exerciam a ocupação de catadores de material reciclável; cursar o 4º ano; aceitar ser voluntário da pesquisa; ter autorização de pais e professores.

Ao narrarem suas trajetórias de vida, a partir das oficinas autoecobiográficas (COSTA, 2016) o núcleo familiar foi se constituindo como um território pleno de afetos em que e em suas falas, gestos, registros, os participantes transmitiam sentimentos de proteção, amorosidade, aceitação e rejeição. De um ir e vir em direção de pais para filhos e filhos para pais.

São núcleos familiares que se constituem a partir da sobrevivência, da proteção e da segurança. O trabalho se constitui como base para essas famílias. Ele se mistura ao viver familiar, trazendo hábitos e costumes próprios.

Alguns desses estudantes participam do trabalho dos pais; outros vão ao aterro sanitário para recolher brinquedos; já outros conhecem a realidade do trabalho somente a partir de histórias contadas pelos pais ou irmãos

mais velhos, já que seus pais não permitem sua presença naquele local.

Apesar de todos esses elementos dificultadores, os catadores são seres que não desistem “da vida, nem da catação e nem da cidade” (BARBOZA, 2012, p. 199). Vão resignificando o sofrimento por meio das lutas permanentes, ao passo que reutilizam os materiais encontrados no processo da catação. Desse modo, vão transformando vida e trabalho em resistência e esperança.

A família: os laços e os apertados nós

A família vai se apresentando aos poucos, a partir da confirmação de serem filhos de catadores de material reciclável. Os estudantes revelam que pertencem a um grupo em que trabalho e vida se entrelaçam. Identifica-se ali a base de apoio e segurança para a grande maioria. Em outros casos, a ausência do apoio é revelada por pais e mães, pela circunstância da pouca idade e dos processos de exclusão que ainda vivenciam.

A família vai se constituindo nesse território em que se aprende desde cedo o valor de contribuir uns com os outros e de participar da luta coletiva pela sobrevivência. Diante de diversas ausências que se estendem à falta de alguns membros da família, como os pais e irmãs mais velhos, esses estudantes precisam se mobilizar para aprender a suprir ou criar formas de preencher esse vazio.

O trabalho é um dos elementos que constitui a base de relação desses grupos familiares nos quais filhos e pais vivenciam diariamente o contexto dos que sobrevivem da catação. O cuidado que demonstraram nos relatos, evidenciando o trabalho dos pais, demonstra a relação entre o trabalho e o viver desses estudantes. A narrativa constitui-se, assim, como um exercício árduo, em especial, nos primeiros

momentos, quando não havia se estabelecido ainda um clima de confiança entre os participantes e a pesquisadora.

Surgiram narrativas ainda cuidadosas, e, no seu interior, enumeravam-se os trechos de silêncio, mas misturados a algumas brincadeiras para se desviarem da discussão sobre a própria realidade. Como eventualmente alguns de seus colegas se referiam à atividade de catção com expressões pejorativas e depreciativas, muitos desses estudantes colaboradores, em seus relatos, procuravam apontar um outro familiar, como avó, tio, padrinho, irmão ou alguém próximo da família, como a pessoa responsável pelo trabalho no aterro sanitário. Essa forma de se protegerem dos preconceitos, acabava revelando também a vergonha que muitos sentem pela atividade exercida. Havia um cuidado meticuloso ao falar; alguns não se conheciam ou não sabiam da vida dos outros fora do ambiente escolar. Ou seja, embora estudassem na mesma sala de aula, não falavam muito de si uns com os outros.

Alguns deles encontravam-se fora da escola, no aterro sanitário, local onde seus pais trabalhavam. E demonstravam certa cumplicidade e até intimidade nesses momentos, o que os levava a manter certa proximidade, na sala de aula, e a constituírem pequenos grupos ou duplas.

Antônio (11 anos): Tia, eu e o Tadeu sai daqui e vai catar latinha, né? A gente entra lá pelo campo. Né? (Sorri muito).

Esses grupos ou duplas estavam sempre juntos. Alguns não ficavam tão próximos na sala de aula devido a determinações da organização do espaço da sala, mas, no decorrer dos recreios, era possível observar que se encontravam e mantinham conversas, em um contexto de intimidade e proximidade que não poderia ser compartilhado com os demais colegas. Desse modo, eles iam se agrupando e construindo laços de amizade como forma de

fortalecimento. Naqueles momentos de conversa, combinavam as idas ao aterro sanitário e desenvolviam parcerias, na procura do material reciclável.

Alguns relatos parecem desvelar os conflitos e contradições vividos por muitos desses estudantes desde cedo, com a mistura de sentimentos de orgulho e vergonha pelo trabalho exercido por seus pais de catar resíduos sólidos no aterro sanitário, conforme ilustrado no trecho a seguir:

Kédma (10 anos): Tem muita gente assim que trabalha de catadora e tem muito filho, assim, que tem vergonha de ter uma mãe catadora, mas eu não tenho, tenho muito orgulho de ter a minha catadora, ela me dá tudo, me dá boneca, me dá as coisas, assim, se não fosse por ela, eu não estaria na escola.

Nesse trecho, a estudante evidencia seu orgulho pelo trabalho exercido pela mãe por reconhecer que é a partir desse trabalho que sua mãe garante o sustento da família, sua manutenção material e o suporte para a educação formal que a menina recebe e à qual ela atribui um valor e uma importância. O trecho revela ainda o cuidado da mãe com a infância de seus filhos, ao se preocupar em levar brinquedos para eles, mesmo exercendo uma atividade que exige atenção e cautela para evitar acidentes. A admiração pela figura materna, entretanto, não a exime de refletir sobre a realidade e a vergonha que esse trabalho acarreta para alguns.

Joana lembrou que há um valor ambiental no trabalho de sua mãe:

Joana (10 anos): Eu acho esse negócio de reciclagem são muito bom pro meio ambiente, mas a pessoa não cuidam do meio ambiente, joga lixo na rua. Eu também achei bom minha mãe fazer esse trabalho, porque ela vai me ensinando como recicla as coisas [...].

Mais uma vez, a figura materna é citada. O trecho ilustra a aprendizagem que eles cons-

troem com os pais, e as contribuições de seus trabalhos para a vida individual e das cidades. A reciclagem vai sendo apropriada por todo o núcleo familiar e constituindo saberes e fazeres próprios da especificidade da catação.

Esses aspectos também são identificados nos trabalhos de Barbosa (2012), Teixeira (2010) e Alterthum (2005). Trata-se de um saber advindo do viver e sobreviver da reciclagem. Percebe-se um vínculo entre o trabalho da reciclagem e o cuidado com o meio ambiente como forma de amenizar o dano causado pelo acúmulo e a produção de resíduos nas cidades, mas simultaneamente, sugere-se um olhar de desaprovação das pessoas e da sociedade, ao demonstrar o descuido que vem da ação de se jogar lixo em qualquer lugar. Com isso, considera-se a falta de consciência sobre a importância do meio ambiente e a própria desvalorização das questões ambientais e da figura do catador de material reciclável.

A desvalorização é refletida pelos participantes e ampliada a partir da descrição do ambiente de trabalho – o aterro sanitário –, como um local degradado e insalubre que pode oferecer riscos à saúde de quem lá trabalha, conforme evidencia o trecho a seguir:

Laura (11 anos): Assim, como meu primo, ele trabalhava dentro do lixão, assim, às vezes, ele catava assim, aí ele pegou bicho no joelho e nos pés, assim, aí ele teve que ir no hospital pra cortar a perna. Ele pegou muita bactéria, assim, no lixão.

A degradação é expressa pelo mau odor dos resíduos em decomposição, pelo excesso de insetos e microrganismos nocivos provenientes do próprio lixo, e pelo contato direto do chorume com o solo e com as pessoas que trabalham no local. O aterro sanitário é considerado um ambiente que causa vários problemas de saúde. Com isso, geram-se problemas socioambientais; e, entre os diversos apontados, os mais visíveis são os danos físicos. Uma

questão apontada pelos estudantes desse grupo foram as feridas no corpo, que ocasionavam irritação na pele e coceira. Segundo os relatos, mesmo indo ao posto de saúde e fazendo uso das medicações prescritas, com o decorrer do tempo, o problema voltava a ocorrer. A lagoa de chorume aparece nos relatos, com destaque para o odor que ela apresenta e que é sentido em quase toda a Cidade Estrutural, local onde vivem os participantes. Eles compreendem que ao tocar o solo, o chorume traz a contaminação.

Outro item considerado no aspecto do trabalho é a preocupação com a quantidade de acidentes que ocorrem diariamente no aterro sanitário, e o receio constante de perderem pessoas queridas, por presenciarem essas situações com pessoas próximas, muitas vezes do núcleo familiar. É uma circunstância rotineira na vida desses estudantes:

Gilberto (11 anos): Meu avô morreu ontem. A carreta passou por cima dele, lá no lixão.

Paulo (11 anos): Tia, lá tem um monte de acidente, já tocaro fogo no menino [...]

O trabalho dos pais estende-se a eles. Isso faz com que esses estudantes estejam vulneráveis a situações de violência e dor, sendo diariamente expostos a tais situações, como no caso do Paulo. Eles estão na escola por um pequeno tempo e, logo após, vivenciam acontecimentos dessa natureza, silenciam ou demonstram inquietação e diversas vezes traduzem a dor em violência. Percebe-se que, no ambiente escolar, não há um espaço de acolhimento para situações como essas.

Pedro mostrava-se silencioso e cabisbaixo, no início da oficina. No decorrer dos trabalhos, ao ouvir as histórias dos outros colegas, que expressavam angústias e dor, e/ou relatos dos acidentes ocorridos no lixão, expressou sua própria dor e angústia, compartilhando o que havia ocorrido com seu avô no dia anterior. O

espaço de escuta permitiu a expressão dos sentimentos e, simultaneamente, a identificação com o que estava sendo exposto.

São estudantes que vivenciam as consequências de um trabalho precário, em uma perspectiva de degradação humana e ambiental, de dor e desvalorização do trabalho e do próprio ser. Ação sentida e refletida, de um sofrimento profundo, sem qualquer olhar que contribua para a superação desse problema. Apesar dos avanços e discussões sobre a Política Pública de Resíduos Sólidos, diariamente, muitos catadores ainda morrem nos lixões e aterros sanitários dos grandes centros urbanos.

Outro aspecto percebido foi a concepção do trabalho como duro, pesado. Situação que também foi constatada quando da análise das trajetórias de vida dos catadores da Comunidade e Cooperativa Reciclo, no ano de 2008. Nas narrativas dos estudantes colaboradores, esse fato é considerado como o que os impulsiona a contribuir com o ofício de seus pais, assumindo um trabalho em família, feito por pais e filhos e, às vezes, com a participação de outros núcleos familiares.

Alguns familiares, em especial das regiões do entorno do Distrito Federal, como Águas Lindas de Goiás, vêm no final de semana para trabalhar no aterro sanitário, juntando-se aos que já estão ali. Os estudantes afirmavam que só colaboravam com os pais aos domingos, e viam essa atividade como uma oportunidade para brincar com outros colegas, ou parentes, como os próprios primos, que também iam ajudar os pais. Todos sabiam que não era permitida a presença de crianças no aterro sanitário, mas isso era resolvido com algumas estratégias, conforme expresso a seguir.

Clarice (10 anos): [...] eu vou ajudar meu pai, só de manhã, porque meu pai tem um saco assim (mostra com as mãos os gestos). Ele finge que é latinha, aí entra lá por trás e eles vai lá e deixa. Eu ajudo, depois procuro Barbie.

Os núcleos familiares vão trazendo diferenciações. Há um grupo em que os estudantes participam da coleta quase que diariamente. Os meninos, na condição de filhos mais velhos, têm a responsabilidade de contribuir com suas mães para carregarem os “bagues”.² Tomás vivenciava essa situação, mostrando-se sonolento, logo pela manhã, quando vinha de uma noite extensa de trabalho no aterro. Ele justificava que só colaborava quando a situação financeira da família estava difícil. Esse trabalho só é reservado para as meninas quando estão mais velhas. Em sua maioria, as meninas cuidam dos irmãos e da casa, enquanto os pais trabalham no aterro.

O cuidado que os participantes tinham ao falar das estratégias que utilizavam para colaborar com os pais era evidenciado sempre que se iniciava a conversa. Inicialmente, eles reafirmavam o discurso legal e institucional aprendido nos projetos que frequentavam no contraturno, e em algumas cooperativas em que os pais trabalhavam. A frase era uma só, de que crianças não deveriam frequentar o aterro, mas, sim, a escola. Alguns estendiam essa referência também aos adolescentes e definiam que a idade para se iniciar o trabalho era a de 14 anos. Revelavam a preocupação de seus pais perderem a guarda familiar, pois, alguns deles já haviam passado por essa situação e não queriam vivenciar novamente a experiência.

Paulo (11 anos): Tia, eu mermo já morei debaixo da ponte. Mas o Conselho tutelar me pegou. Aí, minha mãe conseguiu uma casa na Estrutural, nas casinhas, aí eu saí do abrigo.

Paulo relata uma realidade conhecida por ele desde muito pequeno. Ele havia passado por diversos abrigos até chegar a morar com sua família. O desejo de permanecer próximo

² Bagues: a maneira que os catadores denominavam as sacolas grandes, confeccionadas de lona, para armazenarem o material recolhido no trabalho da catação.

do núcleo familiar o deixava receoso de revelar que durante alguns dias da semana contribuía com o trabalho de sua mãe no Aterro, isso porque o fato de conviver atualmente com a sua genitora era uma conquista resultante de uma intensa luta travada por ela.

Foram várias idas e vindas. Contudo, com o trabalho, sua mãe pôde voltar a ter um espaço coletivo de convívio com a família. A mãe é considerada, por ele, como uma heroína, pois, em nenhum momento, ele percebeu nela sinais de desistência. O valor que ele atribui à mãe se fortalece ainda mais quando passa a conviver exclusivamente com ela em uma casa na Cidade Estrutural, já que seu pai se encontrava recluso no sistema prisional.

Por outro lado, alguns desses meninos e meninas, mesmo convivendo nesse contexto de trabalho precoce, eram oriundos de uma outra realidade, e moravam em locais considerados seguros – ainda que na Ocupação Santa Luzia –, com seus familiares, o que significava segurança, proteção e cuidado, mesmo na convivência com a precariedade.

As diferenças entre esses núcleos foram se confirmando ao longo do trabalho. Alguns pais trabalhavam no aterro, mas não permitiam que as crianças estivessem naquele local. Algumas vezes, eles levavam os filhos para “procurarem brinquedos”, mas só permitiam que “trabalhassem” em locais que consideravam seguros. Outros precisavam da contribuição dos filhos, em especial, o mais velho do núcleo. Muitas vezes, também os meninos mais novos contribuía com o trabalho, em especial, nos grupos que tinham a figura materna como núcleo central. Outros, ainda, em um número menor, conheciam apenas a entrada do lixão por ela ficar próxima de uma associação em que eles participam de atividades esportivas no contraturno das aulas. Seu contato com essa realidade se dava por meio dos brinquedos e objetos trazidos por seus pais e irmãos mais velhos, ou

pelos relatos que estes faziam a respeito de suas experiências lá. Esse panorama tão diverso evidencia o fato de que mesmo em grupos com realidades próximas, no aspecto do trabalho e da própria condição social, há compreensões diferentes da infância e da criança que são provenientes das diferentes configurações que constituem os diversos núcleos familiares.

Há grupos que constituem uma relação de afeto, conforme os estudos de Barboza (2012). A afetividade aqui é tomada a partir de Freire (1997), no sentido da amorosidade, na perspectiva de considerar que todo ser humano tem a capacidade de amar e de buscar uma dignidade individual e coletiva; um comprometer-se consigo, com o outro e com as diferenças, na perspectiva de um processo de solidariedade com a humanidade. Nesse sentido, Ferreira (2011) compreende que a afetividade perpassa toda a ação humana no processo de sua existência, pois o pensar e o sentir estão associados, e os afetos são considerados como as emoções e os sentimentos. Para Sawaia, a afetividade se apresenta como:

[...] tonalidade, cor emocional que impregna a existência do ser humano e é vivida como: 1) sentimento: reações moderadas de prazer e desprazer que não se referem a objetivos específicos; 2) emoção: fenômeno intenso, breve e centrado em objeto que interrompe o fluxo normal da conduta. (SAWAIA, 1999, p. 2)

Assim, o processo de afetividade pode se constituir como uma mola propulsora de libertação e/ou escravização da sociedade. Nesse sentido, a afetividade é vista como uma atribuição de significado à vivência do indivíduo na sociedade, em sua forma de atuar no mundo, seu modo de afetar e ser afetado, que pode originar o que a autora denomina de “sofrimento ético político”. Essa situação ocorre quando o ser, pela forma de exclusão social que sofre, se sente tratado de modo inferior, sem a atribuição de um devido valor. É um so-

frimento que é sentido pelo indivíduo, “mas a origem deste não advém do próprio sujeito, mas das intersubjetividades delineadas socialmente” (FERREIRA, 2011, p. 83).

Assim, os afetos apresentados são baseados em sentimentos de gratidão, proteção e amor, e produzem a proteção dos filhos aos pais, em especial, com a figura da mãe, que os faz transpor o cuidado e proteção do grupo familiar ao local de trabalho. O cuidado e o amor pelos pais vão se constituindo em uma preocupação diária, em especial, para aqueles cujos pais vão trabalhar à noite no aterro, pois eles têm consciência das condições a que estão expostos:

Jorge (13 anos): Eu já fui lá, olhar minha mãe trabalhar, ela foi trabalhar ontem à noite, ela chega hoje, de manhã. Tem vez, tia, que não tem nem água para beber. Muita gente não leva comida nem água.

Marina (12 anos): Um dia, eu tava lá e veio aquela freira, o povo da católica. Veio até comida para mim.

Alice (12 anos): Tia, as vez eu nem durmo. Dá para ouvir o barulho das carretas e do trator que amassa, lá do quarto.

Ao relatarem as condições de trabalho de seus pais, observa-se a dor e o lacrimejar dos olhos. Os participantes expressam a emoção de um sofrimento que envolve todo o corpo, e, embora reconheçam a importância do trabalho, não aceitam as condições às quais seus pais estão expostos. Os relatos demonstram que esses trabalhadores ainda precisam de outras formas de solidariedade, de serviços voluntários, executados por outros grupos, para poderem sobreviver às condições impostas aos que trabalham a céu aberto nos aterros, lixões e nas ruas. O sofrimento das crianças ultrapassa o que é visível, alojando-se em seu ser, no decorrer de toda uma noite, enquanto seus pais trabalham.

É possível inferir, por meio do relato de Alice, que a menina convive com um sofrimento que, embora não seja visto, é ouvido e fortemente sentido. O barulho das carretas que ela ouve a faz visualizar o cenário, devido a sua inserção nessa realidade. A velocidade com que caminhões e tratores trabalham dentro do aterro e as condições desfavoráveis que os catadores têm de enfrentar, como seres humanos, competindo com a energia e a velocidade dessas máquinas, tiram o sono da menina. E sua preocupação ainda aumenta pelo fato de sua mãe não aceitar que ela a ajude, com receio das histórias de estupros e outras violências, inclusive casos de prostituição, que chegavam ao conhecimento dela. Como Alice descreve: “*ganhá dinheiro tia, para fazê aquele negócio, tia*” (Alice, 12 anos).

Nesse contexto, meninos e meninas enfrentam também outras situações difíceis, como a ausência de pais e irmãos mais velhos; e alguns trechos de suas narrativas evidenciam essa dura realidade:

Paulo (11 anos): Tia, acharo um homem morto lá, minha mãe viu. Minha mãe falou que era igualzinho meu pai. Aí, eu fiquei com muito medo. Aí passou uma semana e ele foi lá [...]. Meu pai tá preso, mas tá perto de sair. Quando ele vem do saidão, ele trabalha mais minha mãe.

Kédma (10 anos): É muito triste vê o filho ser preso. Ele ajudava minha mãe, ele era o mais velho, foi ouvir os outro. Tia, minha mãe sofreu muito, não podia fazer nada. Ele apanhou muito. Ela só abraçou nós.

Paulo apresenta a insegurança e a fragilidade daqueles que têm vínculos com pessoas que estão no sistema prisional. Esse movimento só é interrompido quando essas crianças se encontram com as famílias nos denominados “saidões”, expressão utilizada quando seus pais têm a autorização, no decorrer de feriados, para visitar a família. Os meninos falavam do “saidão” dos pais e

irmãos mais velhos com euforia, como uma forma de poder estar com eles, mesmo que por poucos dias.

Nesses momentos, pais e irmãos saem do processo de marginalização e são vistos como heróis. Os estudantes recordam os períodos em que conviviam juntos. O processo de afastamento dos pais e irmãos não os faz perder a referência e o sentimento familiar da convivência em grupo. Criam, mesmo que no imaginário, a figura materializada do herói.

Quando o relato se refere à prisão dos irmãos mais velhos, revela-se um sentimento de que houve algo que os fez perder a orientação, o sentido de ouvir a voz dos pais, dos professores, a voz dos mais velhos, considerados por eles como aqueles que têm uma determinada sabedoria. Kédma sente no próprio ser o sofrimento da mãe e dos irmãos mais novos e a presença do Estado – pois presenciou a prisão do irmão –, e identifica a impossibilidade de qualquer forma de reação, a não ser a de se acalantar nos braços da mãe. No grupo, ela buscava compreender as razões de seu irmão furtar objetos como celulares, enquanto afirmava que ele havia encontrado vários no lixão, mas considerava que a questão estava relacionada ao uso de drogas ilícitas.

Imagem 01 – A família



Fonte: modelagem da família/foto produzida por Luís, 12 anos.

Famílias que vão se constituindo de dores. Esses sentimentos, no entanto, vão produzindo elementos de luta e de união. Para eles, a família torna-se o grupo que os alimenta em todos os sentidos da dimensão humana. Mesmo nas adversidades da vida, eles vão se mantendo “juntos” e, em circunstâncias difíceis, vão criando estratégias para sobreviver e transformar a própria condição.

A Imagem 1 foi produzida em uma das oficinas autoecobiográficas, a partir de um trabalho com massa de modelar, em que era pedido que os participantes contassem o que foi significativo na oficina. Nessa imagem, o estudante produz a cena de uma família sentada em um só sofá. Ele interpreta que essa situação sempre acontece, quando se organizam para assistir televisão. Aqui, é retratada a dificuldade do grupo, pois residem em espaços pequenos e têm poucos móveis, a maioria doados e/ou encontrados no aterro, situação comum a quase todos os colaboradores. O participante expressa que essa cena ocorre somente aos domingos no horário dos jogos de futebol. Na cena em questão estão representados um casal e quatro filhos; sendo que o casal está abraçado e os filhos estão dispostos ao seu redor. Para Luiz, essa configuração representa o que ele vive na realidade; mas ela também expressa o medo que ele tem de perder a mãe, pois, enquanto o menino moldava a imagem, ele relatava sua constante preocupação com a mãe, as voltas com hospitais, sem no entanto descobrir a causa de seu mal-estar.

Nesse cenário, é possível perceber que as configurações familiares vão se apresentando sob diversas formas. Alguns moram com os pais biológicos; outros, com pai ou mãe e novos companheiros; e outros, ainda, com os parentes mais próximos, como os avós.

As narrativas dos participantes vão se constituindo como histórias que evocam um passado próximo, feito de muitas superações; e, nos

momentos de silenciamento das oficinas autoetnobiográficas, esses estudantes expressam seus desejos, indo na direção do material e de um universo ainda infantil; enquanto outros trazem o desejo de transformar o comportamento e as atitudes do próprio grupo familiar:

Ao final do encontro, como em todas as oficinas, paramos para o momento do autocuidado. Nesse momento, ficamos em círculo e vamos silenciando e ouvindo tudo que é externo a nós, perto e distante, e buscaremos perceber os barulhos do nosso corpo: coração, respiração etc. Hoje, pela segunda vez, observei a emoção trazida pelos meninos, ao expressarem as palavras que desejavam, nesse momento. Eram palavras embargadas de emoção, Desejos como: paz na Estrutural; paz para minha família; uma bicicleta para ajudar minha mãe; desejar que o avô pare de beber; ‘ah tia, só paz, tá precisando muito lá’, fala da Maria. (Diário de campo, 29/09/2014)

A questão do alcoolismo é considerada por todos os participantes como um problema, pois envolve violência doméstica, em especial, contra a figura materna, o que os leva a querer proteger suas mães dessas situações – muitas vezes, enfrentando com coragem aqueles que as ameaçam –, mas também os obriga a experienciar sentimentos de raiva e tristeza, como os relatados a seguir.

Laudiceia (10 anos): Eu vou contar uma coisa, mas ninguém pode contar pra minha mãe, se não (faz gesto de bater e ri muito). Tia, meu padrasto bate na minha mãe. Não é para contar, viu gente. É que minha mãe me mata, se eu falá. Falei tia, falei mermo que eu vou matar meu padrasto. Não aguento mais, ele bate na minha mãe à noite, quando chega da rua. Eu falei pra ele mermo.

Ao falarem de suas famílias, os participantes relatam comportamentos agressivos dos padrastos, pais e irmãos mais velhos. A narrativa de Laudiceia é carregada de dor e indignação, e de uma profunda raiva por presenciar sua mãe ser espancada pelo padrasto. Ao fa-

lar que mataria o padrasto, a menina revela o desejo de livrar-se do grande responsável por impor àquele grupo um sofrimento diário. Mas sua raiva também deriva do fato de não concordar que sua mãe não o denuncie.

Desse modo, esses estudantes, em suas narrativas, evidenciam processos de reflexão sobre a dureza de suas realidades, de forma consciente; e apresentam problemas que se assemelham entre si, como a questão do alcoolismo dos pais. Diante desse problema, os participantes parecem buscar estratégias para a resolução dos conflitos que não excluam do núcleo familiar o responsável pelo sofrimento, o que evidencia sua esperança na família e na superação da condição de violência.

Durante a realização da pesquisa, esses participantes narravam essas situações e discutiam uns com outros, buscando encontrar formas de solucionar alguns desses problemas. Além disso, revelavam no grupo segredos que gostariam de compartilhar com o personagem Carniça, e que acordavam entre si que seriam guardados, o que acabava fazendo com que alguns questionassem na chegada ao grupo se o outro havia contado a alguém sobre “aquilo que falei naquele dia”, fala sempre recorrente.

Eles faziam gestos e batiam uma mão na outra, como forma de estabelecer um compromisso. Eram crianças e adolescentes refletindo sobre uma realidade severa, mas que estabeleciam momentos de uma fantasia própria do período etário em que estavam, e tinham segredos como que guardados em um baú. Afetos que se constituíam de sofrimentos e alegrias e iam se estabelecendo, ao narrarem suas relações familiares.

As narrativas iam apontando o sentimento de orgulho que desenvolveram por seus pais, em especial quando havia questões relacionadas à honestidade deles, como no relato de Luana.

Luana: Meu pai achou quatrocentos reais, mas meu pai levou lá no conselho Tutelar, para vê lá de quem era. Aí o Conselho disse que meu pai podia ficar, meu pai ficou, tá lá em casa, mas ele não gastou por coisa nenhuma. Pro que se o Conselho Tutelar falar que é de uma pessoa, aí meu pai vai devolver.

Emocionei-me com a situação, estava eu e um grupo de crianças fotografando os espaços da Estrutural, que eles gostariam de levar para a escola, e passaram, próximo de nós, várias famílias de bicicleta. Neste dia, descobri que é um dos meios de transporte mais usados ali. Entre as famílias, estava a família de Luana. Todos de bicicleta, o pai levava a filha mais nova em uma cadeirinha, e ela e a mãe, cada uma com uma bicicleta. Ela parou, ao nos ver, e todos vieram em nossa direção. Ela repetia a história que me contou sobre o dinheiro e pedia que os pais a confirmassem. A sua confirmação trouxe a todos (família) uma carga de orgulho, por terem feito aquela ação que os fazia ser considerados pessoas honestas. (Diário de Campo, 06/12/2014)

São famílias que, mesmo diante dos sofrimentos, trazem valores alicerçados na honestidade e no respeito, e buscam transmiti-los a seus filhos, a partir de seus comportamentos e atitudes, diante de situações como a relatada acima. Alguns colaboradores falavam de documentos que eram encontrados no aterro por seus pais, e logo devolvidos; e de situações em que ocorriam acidentes com vizinhos, no período da noite, e seus pais acordavam para ajudá-los. Contavam ainda sobre as mães que, mesmo chegando do trabalho noturno, pela manhã, faziam o cuscuz, para que os filhos não saíssem sem a primeira refeição do dia.

Reinaldo (12 anos) trouxe uma definição de família de forma coerente: “ah tia, é assim um monte de gente, tem dia que é bom, tem dia que é ruim”. São seres afetados diariamente pelos indivíduos com os quais coabitam, e pela realidade social precária que acentua a violência e a miséria, tanto na sociedade como nos pequenos grupos, como a família. Esses

meninos e meninas constroem afetos de amorosidade, compromisso, mas também de indignação e raiva, quando acreditam que naquele grupo familiar não cabe violência e desrespeito. Eles estão dispostos a contribuir, e buscam uma maior compreensão entre todos os que constituem aquele ambiente.

A ausência da escolarização e a busca da educação como valor

Nesses grupos familiares, todos estão em um processo de aprendizagem, alguns muito jovens, para serem pais e mães, e outros, para quem a própria exclusão trouxe dores irreversíveis, exercitadas nas relações, mas que lutam diariamente para tecer uma nova roupagem para sua condição, como a de acompanhar e mobilizar os filhos para a educação como um valor. Mulheres que, mesmo subjugadas pela violência e a opressão, produzem um discurso de esperança, no sentido do saber.

Essa experiência foi visualizada quando fiz o trajeto para chegar a uma reunião de pais que aconteceria na Cidade Estrutural. Várias cenas foram compondo os movimentos da cidade. Eram pais chegando de bicicleta; outros a pé, acompanhados dos filhos, a grande maioria jovens. A reunião acontecia em um galpão, em que cada professor ocupava um canto do local, aguardando os pais. A maioria dos pais chegava de mãos dadas com os filhos e se aproximava de seus professores. Em alguns casos, observava-se uma relação de parceria, no sentido de demonstrarem, através de gestos e falas, que ali se encontravam pessoas que estavam dispostas a contribuir umas com as outras. Alguns trocavam apertos de mão e abraços.

Nesse universo, duas crianças esperavam a uma certa distância de seus pais. Demonstravam nervosismo por não saberem suas notas. Uma delas ainda dava palpites sobre o valor

da média. Era uma demonstração da sua preocupação, como estudante, em ver o seu reconhecimento, a partir de seu mérito. Como ali era a nota que demarcava esse valor, a preocupação era válida.

Observou-se que alguns pais, ao se aproximarem, demonstravam medo e receio de receberem notícias desagradáveis. Duas mães traziam um elemento diferenciado a esse ambiente: a emoção, ao saberem do desenvolvimento dos filhos. Uma tentava controlar as lágrimas, mas, ao deixar o espaço onde acontecia a reunião, deixou as lágrimas caírem e saiu abraçada à filha. A outra teve o mesmo procedimento, mas seu choro era de tristeza; e ela comentou com a amiga ao lado que já não sabia como sair daquela situação, pois, segundo ela, seu filho não queria mais estudar.

Esses elementos demonstram a preocupação desses pais com a vida escolar de seus filhos, mesmo que alguns não tenham uma escolaridade para compreender alguns conceitos que os professores utilizam para explicar a condição e situação de aprendizagem dos estudantes. Esse fato era notório pela expressão em seus rostos. Também se evidenciava quando uma mãe se aproximava e pedia para outra pessoa lhe explicar o que estava escrito, pois não havia entendido o que o professor disse. Essas situações os levam a conhecer o sucesso ou o fracasso, mas não há entendimento do processo de ensino aprendizagem.

O processo de escolarização vai se constituindo dos sonhos daqueles que não tiveram acesso à escolarização, como nos relatos a seguir:

Antônio (11 anos): A minha mãe fala que ela manda eu sempre estudar para sê alguém na vida. Quando eu crescer né.

Kédma (10 anos): a gente fala para nossa mãe que a gente quer aprender, qué tê vontade de sê alguém na vida, aí ela fica feliz. Muito! Ela

diz que tem gente que não qué e que não pode igual nós.

Ana (12 anos): meu pai veio para cá pra mim estudar, mas eu acho que ele quer ir embora de novo pra Pernambuco.

São mães e pais que buscam, na ausência da escolarização, uma justificativa para encaminhar seus filhos para a escola. Sentem as alegrias do progresso escolar e a tristeza de enxergar que alguns poderão repetir seus caminhos, abandonando a escola por não conseguirem conciliá-la com o trabalho. Provavelmente, os que trilharem o caminho da catação, como seus pais, irão atribuir a ausência da escola ao sofrimento que passaram no processo de viver da catação. Esse grupo familiar produz o eco da escola em uma constituição utópica de que é a partir daquele ambiente que eles irão transformar suas vidas, ter vidas diferentes das que seus pais tiveram. Alguns desses pais não percebem que são heróis diante desses estudantes e que a figura materna é vista pela maioria como uma força motriz que alicerça esse núcleo. Assim, a escola é apresentada pela família como uma possibilidade de fazê-los alavancar para o universo de profissões consideradas por seus pais melhores do que aquelas em que eles próprios atuam no presente.

Considerações

O trabalho se constitui como a base dessas famílias. Ele se mistura ao viver familiar, trazendo hábitos e costumes próprios. Alguns desses estudantes participam do trabalho dos pais; outros vão ao lixão para recolher brinquedos; e outros, ainda, só conhecem a realidade do trabalho no lixão pelas histórias contadas pelos pais e irmãos mais velhos, já que seus pais não permitem sua presença naquele local.

No que diz respeito aos últimos, a atitude de seus pais de os manter longe da dura

realidade do lixão revela uma preocupação e um cuidado de preservar a infância de suas crianças, preocupação essa reforçada pela ação de recolher em seu ambiente de trabalho alguns brinquedos e objetos escolares para elas. O eco da educação vem dos pais, como uma preocupação com a formação dos filhos. E essa preocupação, na maior parte das vezes, vem mais especificamente da figura materna, que, diante da ausência da escolarização para si mesma, acredita que o sonho de uma transformação de vida venha pelo viés da educação escolar.

A figura materna, nesse contexto, muitas vezes tem de abarcar a dimensão do cuidado no núcleo familiar, responsabilizando-se pela luta diária para manter a família próxima, para dar subsídio material e afetivo a esse grupo familiar, e assegurar o direito deles a um lar. Nesse sentido, essas mulheres tornam-se guardiãs desse território simbólico que é a família. São núcleos familiares em que se constroem relações de amorosidade em meio à imersão na vulnerabilidade pelo processo de exclusão que vivem. Concomitantemente, essas mães vivenciam o processo de obterem cuidado e proteção de seus filhos quando participam de trabalhos noturnos e quando a figura paterna e os irmãos mais velhos estão no sistema prisional. Isso faz com que essas crianças e adolescentes tragam para si a responsabilidade de cuidar de suas mães e de estar com elas nesses períodos. Isso também produz o sentimento do medo e da insegurança de perdê-las. Quando as mães enfrentam a violência doméstica – problema presente em todas as classes sociais, e em que o alcoolismo é apontado como a principal causa –, os filhos experimentam sentimentos de indignação e de dor, mas alimentam também a esperança de uma busca contínua pela paz, na perspectiva de acreditarem que podem, conjuntamente, buscar uma solução para essa condição.

Na configuração desses lares, há também a figura masculina, sempre relacionada aos pais e irmãos mais velhos. Mesmo que estejam ausentes dos núcleos familiares devido a questões prisionais, os colaboradores da pesquisa nutrem por esses pais e irmãos um sentimento de amorosidade baseado na figura do herói e na expectativa do reencontro, na esperança do retorno dessas pessoas ao grupo familiar. Em casos específicos, há também a figura paterna lutando pela guarda dos filhos de modo a preservar sua integridade moral e física, quando a mãe é a causadora das situações de conflito, e coloca a vida de seus filhos em risco em razão do uso de drogas, entre outros.

É possível inferir que essas são famílias forjadas na dor e na alegria do sobreviver e do conviver diários, que trazem para seu interior as mazelas causadas pelos problemas socioambientais e pela inclusão precária que enfrentam, mas cultivam a amorosidade e alimentam a esperança de dias melhores. Constituem-se por valores como a honestidade, o cuidado e a perseverança em manter aceso o sonho de permanecerem juntos na luta constante pela valorização de um trabalho pouco ou nada reconhecido socialmente. Por último, os estudantes colaboradores revelam o desejo de promover uma transformação em suas vidas por meio da escolarização e da valorização do ofício de seus pais, para o estabelecimento da paz e do viver digno em sua comunidade e em seu núcleo familiar.

Referências

ALTERTHUM, Camila Carvalhal. **O encontro com crianças filhas de catadores de papel**: sinalizações para uma creche e uma pesquisa com a “nossa cara”. Belo Horizonte, 2005. p.126 Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais; 2005.

BARBOZA, Daiani. **As múltiplas cidades na cidade**: as

relações estéticas dos catadores de material reciclável com a polifonia urbana. Santa Catarina, 2013. 276p. Tese Doutorado em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina; 2012.

BENSEN, Gina Rizpah. **Sustentabilidade dos Programas de coleta seletiva com Inclusão social:** Avanços, desafios e indicadores. IV Encontro Nacional da ANPPAS, 4,5,6 de julho de 2008. Brasília, DF, Brasil. Disponível em: <www.anppas.org.br/encontro4/CD/ARQUIVOS/GT640313520080509143212.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2013.

BENSEN, Gina Rizpah. **A coleta seletiva com inclusão de catadores:** construção participativa de indicadores e índices de sustentabilidade. São Paulo, 2011. 275p. Tese Doutorado em Saúde Pública. Universidade Federal de São Paulo; 2011.

BIRKBECK, C. **Self-employed proletarians in an Informal factory:** the Case of Cali's garbage dump. World Development Journal, v. 6, n. 9/10, p. 1173-1185, 1978. Disponível em: <http://previous.wiego.org/publications/RegionCountry/LatiAmerica/Birkbeck_self_employed_proletarians.pdf> Acesso em: 10 jul. 2013.

BOIS, Danis; AUSTRY, Didier. A emergência do paradigma **sensível**. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo, v.1, n.1. p. 1-20, jan/jul. 2008. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/12/a_emergen.pdf> Acesso em :20 agos.2020.

[CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO DO INSTITUTO PÓLIS] **Coleta Seletiva com inclusão dos catadores**. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.polis.org.br/uploads/1008/1008.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

COSTA, Cláudia Moraes da. **Reciclagem e Cidadania:** a trajetória de vida de catadores de material reciclável. Brasília, 2008. 155 f. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade de Brasília; 2008. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1889/1/2008_ClaudiaMoraesCosta.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2012.

COSTA, Cláudia Moraes. **A práxis do viver como epistemologia:** o saber sentido da/na escola como forma de emancipação da condição humana no viver

na terra, 2016. 261f. Tese de Doutorado em Educação – Universidade de Brasília; 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/21924>>. Acesso: 16 de dezembro de 2019.

COSTA, Cláudia Moraes; PATO, Cláudia. Oficinas autotobiográficas: território do criativo e do diverso. VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, edição 8ª, 2018, São Paulo. VIII Congresso Internacional de Pesquisa autobiográfica, **Anais...** São Paulo: BIOgraph, 2018. p. 1-18.

COSTA, Cláudia Moraes; PATO, Cláudia. A constituição de Catadores de materiais recicláveis: identidade estigmatizada pela exclusão e a construção da emancipação como forma de transcendência. PE-REIRA, Bruna Cristina Jaqueto; GOES, Fernanda Lira. **Brasília Catadores de Material Reciclável:** um encontro nacional. Rio de Janeiro, IPEA, 2016. p. 99-121.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação:** Figuras do indivíduo-projeto. Trad: Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal: EDUFERN; São Paulo, SP: Paulus, 2008.

_____. **Formação e socialização.** Os ateliês biográficos de projeto. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p.359-371, 2006.

DIAS, Sônia Maria. **Trajetórias e memórias dos Fóruns Lixo e Cidadania no Brasil:** experimentos singulares de justiça social e governança participativa. Belo horizonte, 2009. 339 f. Tese Doutorado em Ciências Políticas – Universidade Federal de Minas; 2009.

FEITOSA, Larissa de Brito. **Sentidos atribuídos às políticas públicas de inclusão dos catadores pelos atores envolvidos nas discussões dos resíduos sólidos.** 2011. 151 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia. Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil, 2011.

FERREIRA, Carla Patrícia Martins. **A formação do sentido e o sentido da vida:** o Círculo ecobiográficos com educadores e as experiências afetivas formadoras em sua relação com o semiárido cearense. Ceará, 2011. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação.

Universidade Federal do Ceará; 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3357/1/2011_Tese_KPMFerreira.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1997.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010: resultados preliminares do universo – conceitos e definições – tabelas adicionais. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

IPEA. **Diagnóstico sobre catadores de resíduos sólidos**. Relatório de Pesquisa. Brasília: Ipea, 2012. JANUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores sociais no Brasil**. Campinas: Alínea, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. As histórias como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**. Natal: EDUFRRN; São Paulo, SP: Paulus, 2008. p. 23-50.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010. p. 59-79.

LECHNER, Elsa. Oficinas de Trabalho biográfico: pesquisa, pedagogia e ecologia de saberes. 2012. **Educação** Rel. Porto Alegre, v. 37, n.1.p.71-85, jan/abr. Disponível em: <Seer.ufrg.br/educacaoerealidade/article/viewfile/21807/16032> Acesso: 2 maio 2013.

MAGERA, Márcio. **Os caminhos do lixo: Da obsolescência programada a logística reversa**. São Paulo: Atomo Alinea, 2012.

MELO FILHO, Benício de. **O valor econômico e social do lixo de Brasília**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. 2005.

MORÃO, Laís. **Educação Ambiental e Ecologia Humana, fundamentos para um debate**. Linhas Críticas, 1996.p.32-40,v.2.n.2.Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2609>. Acesso em: 7 de fev. de 2020.

MORIN, Edgar. O Método II, a vida da vida. In: **A autonomia fundamental” Autos**: Porto Alegre: Sulinas, 2005. p. 123-181.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Jairo Anderson; FERNANDES, Sheila Christiane S; ALMEIDA, Saulo S.M. Análise de Representações Sociais de Catadores de Lixo de Sergipe Acerca de sua realidade Social. **PSICO**, Juiz de Fora, jan./mar. 2012.p. 55-68, v. 43, n.1.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 01, p. 85-104, 2014. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/11345>. Acesso em: 20 fev.2020

PÓLIS- INSTITUTO PÓLIS. Documento Encontro Nacional, 2006. **Construindo Políticas Públicas para a Recuperação e Reciclagem de Resíduos Sólidos com Inclusão dos Catadores**. Instituto Pólis, 2006.

SAWAIA, Bader Burihan. **O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão**. In: SAWAIA Bader Burihan. **Artimanhas da exclusão: Uma análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 97-118.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Bahia, 2004. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação e, Educação, Universidade Federal da Bahia; 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10267/1/Tese_Elizeu%20Souza.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**.v. 25, n. 11, p. 22-39, 2006. Disponível em: <<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v25n11.pdf>> Acesso em jun.2018

TEIXEIRA, Marília Magalhães. **Realidade Revelada: os catadores informais de materiais recicláveis no**

contesto da Universidade de Brasília, 2010. 189 f. Dissertação de Mestrado– Universidade de Brasília; 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/7136>>. Acesso em: 25 jul. 2014.

Recebido em: 04/03/2020

Revisado em: 04/08/2020

Aprovado em: 20/09/2020

Cláudia Moraes da Costa Vieira é doutora e mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Área de pesquisa: Educação Ambiental e Educação do Campo. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *E-mail*: claudia.morasdacosta@gmail.com

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ATENDIMENTO AOS OBJETIVOS DA PNEA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

■ JOSILDO LIMA PORTELA

<https://orcid.org/0000-0002-9450-6808>

Universidade Federal do Piauí

■ MARIA DIVINA FERREIRA LIMA

<https://orcid.org/0000-0002-4552-6802>

Universidade Federal do Piauí

RESUMO

O presente recorte tem por escopo refletir sobre o atendimento à Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) nos cursos de formação inicial de professores da Universidade Federal do Piauí (UFPI), em decorrência da ambientalização curricular para a formação e compreensão integrada dos problemas ambientais; na constituição da consciência crítica; na participação individual, coletiva, permanente e responsável; e na preservação do equilíbrio do meio ambiente. Para tanto, a metodologia adotada é de natureza qualitativa, cuja produção de dados ocorreu por meio de entrevistas com professores vinculados aos cursos de licenciatura da UFPI, abordando a temática ambiental nas disciplinas que ministram. Diante da análise realizada a partir dos dados empíricos produzidos, passando pelas etapas de organização e análise propostas por Bardin (2016), percebe-se a existência de lacunas na formação de professores quanto ao atendimento aos objetivos da PNEA. Ademais, a reflexão oportunizada aos professores quanto à formação ambiental de seus alunos constituiu um momento formativo e de avaliação crítica profícuo no tocante à abordagem ambiental nas disciplinas e nos cursos de formação de professores aos quais estão vinculados.

Palavras-chave: Educação ambiental. Formação de professores. Objetivos fundamentais da PNEA.

ABSTRACT

ENVIRONMENTAL EDUCATION: COMPLIANCE WITH PNEA'S OBJECTIVES IN TEACHER TRAINING

The present clipping aims to reflect on the compliance with the National Environmental Education Policy (PNEA) in the initial teacher

training courses at the Federal University of Piauí (UFPI), due to the curricular environmentalization for the formation and integrated understanding of environmental problems; in the constitution of critical conscience; in individual, collective, permanent and responsible participation; and preserving the balance of the environment. Therefore, the methodology adopted is of a qualitative nature, whose data production occurred through interviews with professors linked to UFPI's undergraduate courses, addressing the environmental theme in the disciplines they teach. In view of the analysis carried out based on the empirical data produced, going through the stages of organization and analysis proposed by Bardin (2016), perceive there are gaps in the training of teachers regarding the fulfillment of the objectives of PNEA. Furthermore, the opportunity offered to teachers regarding the environmental formation of their students constituted a moment of training and a useful critical evaluation with regard to the environmental approach in the disciplines and in the teacher training courses to which they are linked.

Keywords: Environmental education. Teacher training. Fundamental objectives of PNEA.

RESUMEN

EDUCACIÓN AMBIENTAL: CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS DE LA PNEA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

El presente texto tiene como alcance reflexionar sobre el cumplimiento de la Política Nacional de Educación Ambiental (PNEA) en los cursos de formación inicial docente de la Universidad Federal de Piauí (UFPI), por la ambientalización curricular para la formación y comprensión integral de los problemas ambientales; en la constitución de la conciencia crítica; en la participación individual, colectiva, permanente y responsable; y del preservando el equilibrio del medio ambiente Para hacerlo, la metodología adoptada es de carácter cualitativo, cuya producción de datos se dio a través de entrevistas a profesores vinculados a los cursos de pregrado de la UFPI, que abordan abordando la temática ambiental en las disciplinas que imparten. A la vista del análisis realizado a partir de los datos empíricos producidos, pasando por las etapas de organización y análisis propuestas por Bardin (2016), se nota que existen vacíos en la formación de los docentes en cuanto al cumplimiento de los objetivos de la PNEA. Además, de la reflexión ofrecida para los docentes sobre la educación ambiental de sus alumnos constituyó un momento de

formación y una útil evaluación crítica en cuanto al enfoque ambiental en las disciplinas y en los cursos de formación docente a los que se vinculan.

Palabras clave: Educación ambiental. Formación de profesores. Objetivos fundamentales de la PNEA.

Considerações iniciais

Há anos, trabalhamos profissionalmente na área de gestão ambiental e temo-nos deparado com a falta de conhecimento e de senso crítico das pessoas. De modo geral, a população – sem excluir desse grupo os professores da educação básica – conta apenas com o conhecimento proveniente do senso comum, que é veiculado pela imprensa e quase sempre reflete interesses políticos e econômicos da sociedade capitalista.

Por compreendermos que a liberdade de um povo é resultante de seu nível de conhecimento, esse tem sido o nosso estímulo para trilhar pelos caminhos da pesquisa científica. Nessa perspectiva, o nosso olhar volta-se para o problema da formação inicial de professores da educação básica na temática ambiental, pois reputamos a necessidade de avaliar criticamente as práticas que ocorrem no espaço acadêmico e, consoante Chaddad (2015), podem resultar em um adestramento do ser humano em relação aos interesses do sistema produtivo.

Trata-se de rotinas que procuram solucionar problemas pontuais de violência, consumo de drogas, gastos de energia, redução de resíduos, ou seja, buscam tão-somente adaptar o ser humano ao espaço social capitalista – em uma atitude revisionista – e quando realizadas, apenas conferem ao cidadão a falsa sensação de emancipação política.

Diante do panorama exposto, que demonstra a imprescindibilidade de garantir uma formação sólida na temática ambiental, a fim de possibilitar a ampliação da consciência am-

biental no contexto social hodierno, em face da crescente complexidade da relação homem-natureza, propomos esta discussão.

Nessa direção, este texto parte de nossa pesquisa de mestrado em educação, que propõe uma reflexão quanto ao atendimento aos objetivos fundamentais da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) – Lei nº 9795/99 (BRASIL, 1999) nos cursos de formação inicial de professores, objetivando, especificamente, refletir sobre a formação para a compreensão integrada dos problemas ambientais, a formação de consciência crítica, o incentivo e a participação individual, coletiva, permanente e responsável na preservação do equilíbrio do meio ambiente.

Objetivos fundamentais da Educação Ambiental (EA) para os cursos de formação inicial de professores

Atualmente, na conexão entre homem e ambiente, a educação básica formal ocupa espaço estratégico nas políticas ambientais, pois o conteúdo, os procedimentos e as atitudes alusivas à formação ambiental dos cidadãos podem ser viabilizados facilmente à população em grande escala, por meio da ação pedagógica dos professores em escolas de educação básica, mediante enfoque transversal das temáticas ambientais nas diversas áreas do conhecimento.

Essa vinculação à educação formal ocorre em virtude de a “[...] natureza da atividade

docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e à formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos” (PIMENTA, 2013, p. 15).

A regulamentação da Lei nº 9.795/99, que trata da PNEA, aconteceu em 2002, por meio do Decreto nº 4.281/02 (BRASIL, 2002). Entretanto, para que se efetive no contexto educacional brasileiro em consonância com o documento que apresenta a PNEA como componente essencial e permanente da educação nacional, a EA deve estar presente em todos os níveis e todas as modalidades da educação nacional, sendo a capacitação de professores essencial, o que envolve a formação inicial e a continuidade dos educadores (BRASIL, 1999).

Seguindo nessa linha, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova em 2012 a resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012). Essa resolução, lançada durante a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+20), aborda os conceitos da ambientalização da educação, embora não utilize diretamente esse termo, quando determina que

Os sistemas de ensino devem promover as condições para que suas instituições educacionais se constituam em espaços educadores sustentáveis, com a intencionalidade de educar para a sustentabilidade socioambiental de suas comunidades, integrando currículos, gestão e edificações, em relação equilibrada com o meio ambiente e tornando-se referência para seu território. (BRASIL, 2012, p. 7)

Assim sendo, entendemos que as diretrizes orientam os sistemas de ensino a garantir a inserção dos conhecimentos atinentes à educação ambiental nos currículos de todas as áreas da educação básica e da educação superior pela transversalidade, através do estudo de

temas relacionados ao meio ambiente e à sustentabilidade socioambiental, como conteúdo dos componentes constantes do currículo, e pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares, o que perpassa nas instâncias do planejamento e da gestão, considerando os saberes e os valores agregados à sustentabilidade, à diversidade de manifestações de vida, os princípios e os objetivos estabelecidos nas políticas educacionais.

Com efeito, é necessário que os professores detenham saberes teóricos e práticos com vistas a assegurar a formação ambiental dos educandos, a partir de uma prática docente crítica e consciente que promova a emancipação da condição humana, tornando-os aptos a participar ativamente de ações/decisões relativas ao meio ambiente no contexto social em que estão inseridos.

Incorporada nos currículos de diversos níveis e múltiplas modalidades educacionais, em sua dimensão política, epistemológica e pedagógica, a EA serve para o desenvolvimento da consciência crítica e emancipatória, a fim de compreender as relações políticas, econômicas e sociais estabelecidas no âmbito da sociabilidade capitalista, alterando a situação atual, caracterizada por “[...] baixa participação política e cidadã nas questões sociais, ambientais, econômicas por parte da sociedade, o Estado, voltado aos interesses privados e capitalistas [...]” (SOUZA, 2012, p. 110).

Tendo em vista que a EA deve constituir uma linha de investigação e de ação, adotando uma ambientalização curricular, que “compreende a inserção de conhecimentos, de critérios e de valores sociais, éticos, estéticos e ambientais nos estudos e currículos universitários, no sentido de educar para a sustentabilidade socioambiental.” (GUERRA; FIGUEIREDO 2014, p. 111).

Logo, os projetos pedagógicos e os planos de ensino dos cursos devem abranger concei-

tos e instrumentos curriculares que visem permitir entender, apreciar e respeitar o ambiente e sua complexidade, ampliando e melhorando assim a relação entre a atividade humana e o meio natural o qual pertence, agregando conhecimentos para desenvolver sua atividade profissional ao ambientalizar o currículo em todas as dimensões.

Por conseguinte, tem por objetivo promover aos professores a incorporação das considerações de sustentabilidade no que tange aos assuntos que ministram em suas práticas, tanto de maneira formal – explicando esses aspectos em sala de aula – quanto de forma implícita – transmitindo para os alunos a importância de respeitar o meio ambiente (BOLEA *et al.*, 2004).

A ambientalização dos espaços das instituições superiores envolve não somente o currículo, mas a pesquisa, a extensão e a gestão ambiental da própria universidade, num processo dinâmico e contínuo, o que pode acarretar com consequência a cultura de espaços educadores para a sustentabilidade, onde a intencionalidade pedagógica poderá ter ações concretas nas temáticas socioambientais para uma formação integral do cidadão.

Desse modo, podemos observar que o processo contínuo de formação de professores no sentido de implementar e institucionalizar uma maior articulação entre o campo ambiental e educacional, poderá propiciar à comunidade escolar tanto da educação básica quanto no ensino superior, vivências não somente de práticas, mas principalmente de princípios, de atitudes e de valores da sustentabilidade para uma vivência além dos limites do espaço institucional.

Por outro lado, devemos ter consciência de que embora o Estado incorpore nos currículos a formação ambiental dos cidadãos, não promove de forma plena a sua inserção no âmbito da educação formal, porquanto “[...] reduz o

tratamento dado ao ambiente e à EA”, constituindo “[...] de modo precário como uma política pública em educação” (SOUZA, 2012, p. 110).

Não obstante, não basta propagar no discurso a necessidade e importância social da EA, indo ao encontro dos anseios de movimentos socioambientais, se não contribuir para a sua plena efetivação, permanecendo uma política precária que não oferece condições adequadas, por exemplo, para a formação de professores.

Sobre essa situação, Loureiro (2004, p. 13) aduz que “[...] ainda não se consolidou em termos de política pública de caráter democrático e universal”. À vista disso, quanto à PNEA, o teórico diz que não há certeza “[...] de que a teremos como política pública nacionalmente consolidada, principalmente se considerarmos que as orientações econômicas voltadas para os interesses do mercado continuam dominantes” (LOUREIRO, 2004, p. 13).

Um dos entraves para a consolidação da PNEA diz respeito à formação de agentes educativos para assumir essa responsabilidade, pois apesar de a lei determinar a ambientalização dos currículos de formação em todos os níveis e nas diversas modalidades, a sua materialização perpassa a formação de professores para o atendimento às necessidades formativas legalmente determinadas, pois faltam os conhecimentos necessários para a apropriação desse encargo.

Estabelece a Lei nº 9.795, em seu Artigo 8º (BRASIL, 1999), que as atividades vinculadas à política ambiental devem ser desenvolvidas na educação, em geral, e na educação escolar, em especial, por meio de capacitação de recursos humanos que envolva a formação inicial e continuada dos educadores para atuação em todos os níveis e nas diversas modalidades de ensino.

Entrementes, devemos desenvolver o processo de EA na educação escolar, no âmbito

dos currículos das instituições de ensino público e privado, englobando os diversos níveis e modalidades, conseqüentemente, abrangendo a educação superior, objeto de interesse desta investigação.

Em relação à formação inicial de professores para atendimento à educação básica, quanto à EA, as Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas em 2019 (BRASIL, 2019), estipulam que deve ser assegurado, na formação básica do cidadão, o desenvolvimento da consciência socioambiental e do consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta, como disposto na *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* (BRASIL, 2018).

Tendo isso em vista o cumprimento do objetivo principal da EA – de que se possa assumir uma postura cidadã –, que se revela em sua atitude em face do meio ambiente, a formação de professores não deve se restringir à aprendizagem de conteúdos e à sua reprodução, mas consistir em uma prática transformadora da condição humana e que suscite a formação de indivíduos “[...] capazes de compreender o mundo e agir nele de forma crítica” (CARVALHO, 2011, p. 75).

Com esse intuito, a PNEA traz em seu artigo 5º os objetivos fundamentais dessa política, os quais discutimos no recorte apresentado neste texto, a exemplo de: desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente, abrangendo a contribuição das diversas áreas do conhecimento, além da relação entre o local e o global; o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social, mediante uma análise que ultrapasse a reflexão técnica e a reflexão prática, com vistas à transformação do contexto social na busca de soluções para os problemas ambientais; e, por último, o incentivo à participação individual e coletiva.

Portanto, o nosso objetivo foi identificar o atendimento aos objetivos fundamentais da PNEA, por intermédio dos professores de disciplinas que abordam a temática EA, corroborando o projeto pedagógico dos cursos de formação de professores vinculados à Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Dessa feita, almejamos identificar peculiaridades quanto à ambientalização, dentre as dez características básicas que devem formar a base de um currículo ambientalizado, vale destacar: complexidade; geração de espaço de reflexão; e participação democrática (JUNYENT; BONIL; CALAFELL, 2011).

Não obstante, para a implementação de um currículo, faz-se necessário,

Perceber que o processo de ambientalização exige flexibilidade, diálogo de saberes, socialização de conhecimentos de diferentes áreas, mudanças de atitudes e estilos de vida e vivência de princípios e valores ambientais, bem como o compromisso de toda a comunidade universitária e escolar na transformação da realidade e na incorporação da cultura da sustentabilidade socioambiental como política institucional nas universidades (GUERRA; FIGUEIREDO, 2014, p.122).

Para tanto, a implementação ocorre a partir do desenvolvimento de políticas ambientais vinculados a projetos didáticos-pedagógicos que venham a fazer ações de intervenções no contexto de práticas formativas e que contribuam para o desenvolvimento da consciência ambiental que vai muito além de atividades didáticas com fim em si mesmas, independentemente do nível ou modalidade de ensino.

Em se tratando de formação de professores, no caso específico do ensino superior, a mesma abrange o currículo, a pesquisa, a extensão e a gestão num processo contínuo e dinâmico, à medida que os sistemas de ensino devem promover as condições para que as instituições educacionais se constituam em es-

paços educadores sustentáveis, com a intencionalidade de educar para a sustentabilidade socioambiental das comunidades às quais estão inseridos, integrando currículos, gestão e edificações, buscando o equilíbrio com o meio ambiente.

Consideramos que as Instituições de Ensino Superior (IES) como espaços de conhecimento, ensino, pesquisa e extensão, devem perceber que a ambientalização curricular está em consonância a um processo de inovação que exige mudanças de atitudes e reforma de pensamento nas quais estejam presentes nas matrizes curriculares, integrando temáticas socioambientais em seus conteúdos e práticas, sendo que os aspectos conceituais, procedimentais, atitudinais, políticos, cognitivos, afetivos e valorativos estão correlacionados com a temática ambiental (OLIVEIRA; FREITAS, 2004).

Podemos ressaltar que o processo educativo formal tem se apresentado como uma alternativa eficaz para o enfrentamento da situação de degradação ambiental, pois os trabalhos educativos em EA podem vir a promover as mudanças comportamentais perante a situação atual que o planeta se encontra, pois cremos que isso pode contribuir significativamente na articulação para uma melhor compreensão dos processos dinâmicos que ocorrem no meio ambiente, seja por intervenção humana ou não.

Entretanto, vimos que a educação formal deve proporcionar a melhoria da qualidade de vida das sociedades, propiciando oportunidades de bem-estar para todos e que o processo formativo dos professores que atuam tanto na educação básica quanto no ensino superior pode contribuir para que a EA possibilite maiores oportunidades de desenvolver habilidades, em que as mesmas possam ser utilizadas a serviço do equilíbrio entre a sociedade global e os ecossistemas do planeta.

Dispositivo metodológico

A pesquisa conta com abordagem qualitativa, enquanto processo de reflexão e análise da realidade por intermédio da produção de dados narrativos com vistas à compreensão detalhada do objeto de estudo.

Para Ghedin e Franco (2011), na abordagem qualitativa, os dados produzidos possibilitam ao investigador compreender, com refinamento crítico e contextualizado, a identificação e a diferenciação de aspectos importantes do objeto de estudo, neste caso, nas narrativas dos interlocutores.

Nesse sentido, os pesquisadores que optam pela abordagem qualitativa estabelecem

[...] estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (BOGDAN; BLIKLEN, 1994, p. 51).

No desenvolvimento desta pesquisa, sobrelevamos a presença de diálogo e do ponto de vista dos participantes, tendo em vista a produção de conhecimento em torno do objeto de estudo definido para a investigação, que considera a opinião do informante. Dessa forma, intentamos absorver aspectos da realidade educacional com o escopo de identificar os objetivos fundamentais de formação apresentados na PNEA para os cursos de licenciatura, visto que a abordagem qualitativa tem como foco “compreender e aprofundar os fenômenos que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação com o contexto” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 376).

Como contexto de investigação empírica, optamos pelo espaço da UFPI, *Campus* Ministro Petrônio Portella (CMPP), lócus de referência na

formação de professores para a educação básica no estado do Piauí. A opção pela instituição deve-se ao fato de ser qualificada como padrão e ofertar um grande quantitativo de cursos de licenciatura no estado do Piauí, dentre as instituições públicas de ensino superior.

Participaram do estudo oito professores responsáveis pelas disciplinas relativas à temática ambiental nos cursos de licenciatura da UFPI do CMPP, identificados por meio pseudônimos relacionados à natureza e à própria vida, correspondendo a nomes de árvores que compõem a flora brasileira, a fim de preservar a identidade deles, cujos dados referentes ao objeto de estudo foram produzidos por meio de entrevistas: Angico, Aroeira, Cedro, Ipê, Pau-Brasil, Pinheiro, Sucupira, Jatobá.

No processo de produção dos dados empíricos, mencionam que

[...] o encontro com o sujeito é algo singular que guarda uma subjetividade própria da humanidade inerente ao pesquisado e ao pesquisador. Consideramos que nosso encontro com o outro é sempre simbólico, sempre mediado por palavras e é nas palavras do outro que buscamos compreender os sentidos atribuídos às suas vivências. Sendo assim, a consciência de uma certa subjetividade e da inviabilidade de uma relação neutra com o sujeito da pesquisa chega ao pesquisador carregada de responsabilidade, no sentido de que este necessita encontrar caminhos para responder a uma demanda de produção de conhecimento [...]. (NOVAIS E CÔCO, 2018, p. 518).

Para a produção do conhecimento, em atendimento ao objetivo proposto, os interlocutores foram escolhidos de forma aleatória, tendo como parâmetro a distribuição por centro de ensino que compõe o CMPP, sendo: três professores do Centro de Ciências da Educação (CCE); dois do Centro de Ciências da Natureza (CCN); dois do Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL); e um professor do Centro de Ciências da Saúde (CCS).

Assim, os sujeitos possuem formação diversas, com predominância em filosofia e em ciências biológicas (licenciatura), sendo: dois professores licenciados em filosofia e dois em ciências biológicas. Os demais têm formações em: história, matemática, educação física e artes visuais.

Adotamos a entrevista em razão de sua viabilidade ao tratar de temas complexos, como saberes e práticas na formação inicial de professores para a educação básica, permitindo captar dados relevantes para o estudo acerca da formação ambiental nas narrativas produzidas, na certeza de que o ato de narrar envolve “[...] um encontro intencional e reflexivo entre narrador e pesquisador” (ABRAHÃO, 2006, p. 150).

As narrativas possibilitaram refletir sobre as características da ambientalização curriculares presentes nos cursos de licenciatura, bem como das práticas pedagógicas que fundamentam essa proposta, tendo como paradigma os objetivos da PNEA explicitados ao longo da pesquisa e ressignificada nas contribuições de cada docente, em um processo dialógico.

Para tanto, foram contempladas as seguintes etapas: a) inicialmente, apresentamos os objetivos do estudo; b) em seguida, o tema gerador, abrindo espaço para as narrativas dos docentes, sem interrupção; c) na sequência, executamos a fase de compreensão das ideias, com a retomada de algumas falas/passagens para facilitar o entendimento; d) por último, a fase de organização e análise das narrativas, com base nas etapas proposta por Bardin (2016): pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Descrição dos dados

De acordo com o documento que estabelece a PNEA (BRASIL, 1999), no Artigo 5º, são objeti-

vos fundamentais dessa política: o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos; o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social; o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como valor inseparável do exercício da cidadania.

Nas narrativas produzidas juntos aos professores dos cursos de licenciatura da UFPI/CMPP, envidamos uma reflexão concernente ao atendimento aos objetivos fundamentais da PNEA no que diz respeito aos estudos de formação sobre a ambientalização curricular nos cursos de formação inicial de professores.

Contudo, buscamos contemplar as seguintes características: compreensão integrada dos problemas ambientais (contextualização local e global); formação da consciência crítica; e participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, no intuito de atender à perspectiva de que cada vez torna-se necessário promover a busca de soluções tanto para a problemática ambiental quanto para o desencadeamento de crises ecológicas e até mesmo civilizatória nos dias atuais, para o desenvolvimento de uma consciência ambiental planetária.

Compreensão integrada do meio ambiente (contextualização)

Considerando que são muitos os desafios na construção de aporte para o desenvolvimento profissional do docente que possibilite a reflexão e busca de soluções para a problemática ambiental, visto que o ambiente escolar se

apresenta como local privilegiado para criar condições de promover uma ação educativa e social organizada em torno dos princípios de EA.

A PNEA requer o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações. Dessa forma, buscamos, a partir das narrativas dos entrevistados, a identificação do atendimento ao objetivo.

No que lhe cabe, Sucupira assimila a necessidade de desenvolvimento de uma compreensão integrada, quando declara: *“a crise ambiental tornou nós todos, que habitam esse planeta terra, como vivente de uma única casa com os mesmos problemas: o efeito estufa, o aquecimento das águas do mar, o aquecimento da atmosfera é um problema que é de todos”*. Mesmo admitindo trabalhar questões locais somente de forma pontual, afirma: *“[...] a gente discutir em sala de aula, pelo trato que é dado a cidade. Nós temos [...] as enchentes, [...] lixo urbano”*.

Quanto à compreensão integrada, para Sucupira, os cidadãos *“[...] tem que ter uma formação, para que esse cidadão que nós pretendemos que eles sejam conscientes, possam lidar com essa crise ambiental global que a gente vive [...]”*. Contudo, coloca como desafio a carga horária do curso de licenciatura em História, em que os conteúdos específicos demandam tempo elevado, além de disciplinas básicas da área de formação de professores (didática, metodologias, avaliação, entre outras).

Assim, assevera: *“[...] nos perguntamos: como lidar com uma temática que a História do meio ambiente, que é uma coisa tão importante, e que ela não se reduza só a sessenta horas”, encontrando uma saída para essa problemática, quando diz que a temática “[...] não se enclausura especificamente só na disciplina História e meio ambiente [...]”*.

Dessa forma, entende que em uma disciplina não consegue trabalhar uma compreensão

integrada do meio ambiente, concatenando suas ideias para o entendimento de que o objetivo da PNEA não é atendido.

O entrevistado Aroeira, embora se esforce em demonstrar o contrário, denota que esse objetivo da PNEA não é atendido, como demonstrado em sua fala abstrata, não respondendo à questão: “[...] *geralmente se trabalha os textos de alguns autores conhecidos que tratam da questão ambiental, sua relação com a formação da cidadania e a responsabilidade ética também com o meio ambiente, já que é uma, é uma exigência [...]*”.

O professor informa que além do aspecto teórico da ética, costuma “[...] *trabalhar também com exemplos práticos [...] de atitudes ecológicas, com cuidados com a natureza [...]*”. Apesar disso, ao alegar que “é uma exigência”, o entrevistado não deixa claro se atende ao objetivo.

Por sua vez, o professor Pinheiro, seguindo a mesma linha de Aroeira, fala também de forma filosófica e abstrata:

[...] foi exatamente essa ideia que tanto se quer passar de sustentabilidade e desenvolvimento, [...] o modelo de produção capitalista que nós temos hoje está fadado a acabar com o nosso ecossistema, com as nossas riquezas naturais. [...] então, a gente precisa exatamente pensar que casa habitarei, essa que a gente tem. Então, a disciplina que eu ministro, que fala sobre isso, é Filosofia e meio ambiente, e eu tento trabalhar exatamente essa compreensão de que a gente precisa repensar a nossa relação com o meio ambiente. Eu acho que a grande problemática hoje é você pensar o homem num lugar e o meio ambiente num outro, nós somos parte do meio ambiente, nós somos naturais, embora sejamos racionais, mas nós somos naturais e por isso nós temos que pensar de que cuidar do meio ambiente não é cuidar de alguma coisa ou alguém, ou alguma espécie que precisa de cuidado. É cuidar de nós também! [...]

Em seu relato, o docente não confirma como se chega a uma compreensão integrada

do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, ou seja, não garante com clareza o atendimento a esse objetivo.

No caso do professor Pau-Brasil, admite tratar assuntos do dia a dia do aluno até como forma de estimular o aprendizado de matemática. Diz que como professor de matemática, “[...] *nós podemos muita das vezes fazer modelos matemáticos que envolvam por exemplo: poluição de rios, contaminação de peixe, coisas mais ligadas ao dia a dia do aluno*”.

Interessante essa forma de abordagem, pois o docente aproxima os conteúdos da EA aos de sua área de conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade, favorecendo a percepção do estudante acerca da questão ambiental, ao abranger as várias áreas do conhecimento e os aspectos da vida cotidiana. Porém, não demonstra em sua narrativa ir além da articulação entre a matemática e o meio ambiente no desenvolvimento da compreensão integrada dos problemas ambientais.

Já o professor Cedro resume os conteúdos da disciplina à questão do resíduo. Informa que no curso de licenciatura em Artes Visuais só existe uma disciplina que trata da temática, denominada Artes e meio ambiente, sendo desenvolvida, conforme o professor, da seguinte forma: “[...] *tem uma parte de introdução, uma parte teórica, onde se discute com os alunos a questão ambiental e focando nas leis que já existem com relação à coleta de lixo, à poluição ambiental, o que é reciclável, o que orgânico e inorgânico*”.

Ainda segundo o docente, “[...] *depois que o professor mostra uma série de trabalhos relacionados à questão meio ambiente, os alunos começam a desenvolver com materiais recicláveis um corpo de trabalho que pode ser: escultura, desenhos, interesse ambiental etc.*”. Logo, não consolida a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações.

Conforme relato do entrevistado Ipê, que ministra “[...] a disciplina Educação ambiental, [...]” e também “[...] nós temos a disciplina Ecologia, [...] ela trata da base mesmo da questão dos ecossistemas, da importância dos recursos naturais, e eu por ministrar as duas disciplinas, eu acabo fazendo essa relação, e ainda tem a disciplina Meio ambiente e desenvolvimento sustentável”. Assim, notamos a integralidade da compreensão ambiental e do atendimento ao objetivo da PNEA.

O entrevistado Jatobá demonstra que existe a integralidade no curso quando é trabalhada de “*forma interdisciplinar. Então, essa temática ela transpassa, ela perpassa várias áreas do conhecimento*”, pois no curso em que trabalha, licenciatura em Ciências da Natureza, a temática ambiental é trabalhada nas disciplinas Educação ambiental, Impacto ambiental e nas disciplinas Biologia geral, Biologia animal e Biologia Vegetal, atendendo aos objetivos da PNEA.

Embora o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) aponte para a disciplina Higiene, saúde e ambiente de trabalho – como ressalta Angico, “*somente higiene, saúde e meio ambiente, que eu ministro*” – como sendo a responsável por abordar a temática ambiental em todo o curso, ela está voltada ao ambiente de trabalho do profissional de educação física, como indica a fala do entrevistado: “[...] *É os cuidados que nós devemos ter nessa situação de contato, de solo, água, água, ar e climas. E também, nós temos também a higiene própria do nosso curso de educação física, a higiene dos locais onde se pratica a atividade física: a higiene da piscina, a higiene do ginásio, a higiene das quadras, a higiene da sala de musculação, a higiene do, do, do, da pista de atletismo, enfim*”.

A necessidade de uma EA integrada, expressa nos objetivos da PNEA – “o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e comple-

tas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos” (BRASIL, 1999, p. 2) – parte do princípio de que somente por intermédio do conhecimento integrado, do entendimento das relações que permeiam o meio ambiente local, regional e global, teremos a promoção de um desenvolvimento sustentável.

[...] quais são os conhecimentos necessários para restaurar o equilíbrio ecológico, para manter a qualidade de vida e para promover o desenvolvimento sustentável? O desafio científico surge da constatação do inter-relacionamento de fatores bióticos, abióticos e sociais e da necessidade de compreender as distintas dinâmicas não só individualmente, mas nessas inter-relações. Não se trata de uma somatória de conhecimentos fracionados. A problemática ambiental nos traz com muita força a necessidade de uma visão integrada da realidade, sacrificada em nome dos progressos científicos obtidos através da pulverização do conhecimento. (HOGAN, 1995, p. 58)

O conhecimento holístico e democrático na EA proporciona uma formação aberta à tomada de decisões sustentáveis, onde todos podem decidir por meio de suas ações, desde que não provoquem interferências ao outrem.

Os desafios do desenvolvimento sustentável implicam a necessidade de formar capacidades para orientar um desenvolvimento fundado em bases ecológicas, de equidade social, diversidade cultural e democracia participativa. Isto estabelece o direito à educação, a capacitação e formação ambiental como fundamentos da sustentabilidade, que permita a cada pessoa e cada sociedade produzir e apropriar-se de saberes, técnicas e conhecimentos para participar na gestão de seus processos de produção, decidir sobre suas condições de existência e definir sua qualidade de vida. Isto permitirá romper a dependência e iniquidade fundadas na distribuição desigual do conhecimento, e promover um processo no qual os cidadãos, os povos e as comunidades possam intervir a partir de seus

saberes e capacidades próprias nos processos de decisão e gestão do desenvolvimento sustentável (LEFF, 2001, p. 246).

Dessa forma, é possível inferir que somente uma disciplina atende ao objetivo fundamental da PNEA em sua plenitude, de acordo com os relatos analisados.

Consciência crítica (espaço de reflexão)

Um estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica devem estar presentes nos cursos de formação de professores, daí a importância dos conteúdos atitudinais no estudo da temática EA (ZABALA, 2010). Isso posto, buscamos identificar o atendimento a esse objetivo da PNEA a partir da análise de trechos das entrevistas com os professores.

De acordo com a narrativa do professor Cedro, depreendemos que ele não acredita na possibilidade de formação de uma consciência crítica do graduando, que chega à universidade *“já bastante viciado, com questões, com hábitos”*.

Logo, não crê que a disciplina ministrada por ele obtenha resultado no sentido de desenvolvimento de uma consciência crítica de seus alunos, negando a aprendizagem de conteúdos atitudinais ao longo dos cursos de formação de professores. Apesar disso, acredita que *“[...] essa é uma cadeia que deveria começar [...] a nível de ensino fundamental no pré-escolar”*. Com isso, transfere a responsabilidade pela formação para a educação básica, e refere que quando chega à universidade: *“Que dizer, já é um pouco tarde, eu diria assim”*.

O entrevistado Angico revela uma consciência basilar para o convívio em sociedade: *“não jogar lixo na rua”, “ter cuidado com a higiene pessoal”*. Porém, quando nos referimos aos graduandos, estudantes de nível superior, admite que espera que a consciência crítica

seja desenvolvida em sua formação profissional, quando afirma: *“[...] os nossos alunos da nossa disciplina nós tentamos conscientizá-los, entendeu?”*.

Tal conscientização envolve *“[...] não jogar lixo na rua [...] a ter cuidado com a higiene pessoal [...] ter uma consciência de não jogar o lixo na rua, na escola, na sala [...]. Ter cuidado também com a água. [...] lutar frente à direção da escola para ter filtro de água”*.

O professor Ipê salienta que esse é o ponto maior e chave do seu trabalho, o fortalecimento da consciência crítica de seus alunos: *“Esse é o ponto, maior e chave do nosso trabalho, é trabalhar essa forma a fortalecer essa consciência crítica sobre a questão ambiental”*. Ressalta que *“[...] é o que realmente eu mais trabalho, dentro do curso, especialmente na própria disciplinas e também em Meio ambiente e desenvolvimento sustentável e ecologia, é exatamente essa consciência crítica”*.

O professor ratifica que *“[...] precisa focar e formar cidadãos conscientes, em qualquer aspecto, mas essa aqui no caso ambientalmente falando, formar sujeitos realmente consciente do seu papel na natureza”*.

Para Sucupira, a consciência crítica é algo bastante focada na disciplina História e meio ambiente, pois *“Em se tratando da disciplina história e meio ambiente, eu acho que é uma das questões que a gente, que talvez seja mais forte da nossa disciplina, eu acho que isso aí é um ponto nodal, eu digo mais forte [...]”*.

E continua explicando que os historiadores são chamados *“[...] para necessidade da construção crítica das questões ambientais, mas não só das questões ambientais, mas de criticar a própria história no sentido de que ela construa essa consciência crítica”*. Dentre as disciplinas do curso, diz que esse objetivo da PNEIA da formação da *“[...] consciência crítica é bastante focada na disciplina História e meio ambiente”*.

Os entrevistados Aroeira e Pinheiro demonstram um arrazoado de informações que apenas validam um discurso de senso comum sobre o assunto, sem o desenvolvimento de conteúdos atitudinais em sua formação. Aliás, Aroeira chama a “[...] atenção para responsabilidade que cada um tem perante esses problemas, essas situações. [...] todo esse debate é conceitual teórico ele ajuda a formar essa consciência crítica de responsabilidade de cuidado perante a natureza”.

Por sua vez, Pinheiro declara que “[...] a gente acaba perguntando sobre a consciência crítica em vários setores, porque eu estou falando isso, hoje nós temos uma formação superior muito tecnicista, muito voltada para o saber fazer e pouco reflexiva”. Na verdade, o professor assinala a necessidade de espaços de reflexão crítica no curso, de forma geral, visando ao desenvolvimento da consciência crítica de mundo pelo estudante.

Prosseguindo com a discussão, Pinheiro abona que “[...] é a consciência que nós devemos dar ao nosso aluno é exatamente como você vê uma situação como essa, quando você vê um animal sendo maltratado, é você ter, ah isso não é problema meu! Sim, é o problema seu”.

Mostra que tem discernimento de que a temática ambiental traz “[...] princípios básicos fundamentais da educação, como que essa formação ambiental”, e de que a disciplina “[...] tem que ser mais do que conteudista, [...] uma disciplina, que partir de discussões, de debates, de conscientização, você faz com que esse que está em na sala de aula entenda a importância do meio ambiente e amanhã ele estará passando para aquelas que estarão lecionando, eles estarão lecionando esse conteúdo”.

Na sequência, os entrevistados Jatobá e Pau-Brasil preferem demonstrar o fortalecimento da consciência crítica de seus alunos à medida que se envolvem com trabalhos ligados à temática ambiental. Para Jatobá, “o estí-

mulo aqui é por meio de projetos e pesquisa e por meio de projeto de extensão”.

Dentre os projetos, aponta o de “[...] mapeamento do estado da arte na EA nas escolas de Teresina, pesquisa e a gente faz ações na sala verde que é um projeto de várias ações não formais de educação ambiental”. No entanto, anuncia que no curso de licenciatura em Ciências da Natureza, “além desses, a gente tem as atividades de ensino, que são as atividades complementares, a gente faz nos cursos de formação, amostra ambiental, feira de educação ambiental, semana do meio ambiente, plantio de árvores”.

Além disso, reforça que “[...] traz a comunidade para cá, as atividades também do PIBID, que a gente desenvolve com essa temática. Então, tudo que é relacionado à educação ambiental a gente tá fazendo dessa forma, em cima de projetos articulados e institucionalizados”.

Para Pau-Brasil, essa consciência crítica é desenvolvida, pois “[...] a questão ambiental serve muito de estímulo para o cara: ah eu quero resolver este tipo problema, como é que eu faço? Aí é que a gente entra com as equações e com teorias matemáticas”.

“O estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social” (BRASIL 1999) nos cursos de formação de professores também se apoia no fato de que a “[...] natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos” (PIMENTA, 2013, p. 15). Outrossim, quando falamos de sustentabilidade, é necessário que sejamos “[...] capazes de compreender o mundo e agir nele de forma crítica” (CARVALHO, 2011, p. 75).

Dessa forma, é notório e temerário que existe um atendimento parcial a esse objetivo

da PNEA, mesmo com esforço de alguns professores para que seus alunos saiam de suas disciplinas ou cursos com uma consciência crítica mais acurada.

Todavia, apreendemos que, por exemplo, Cedro transfere essa responsabilidade para a educação básica; e Pinheiro descreve uma formação tecnicista que limita a formação da consciência crítica dos estudantes.

Participação individual e coletiva (participação democrática)

Outro objetivo fundamental da PNEA é a participação individual e coletiva, permanente e responsável na preservação do equilíbrio do meio ambiente. Então, buscamos entender o posicionamento dos entrevistados quanto aos aspectos que demonstram a participação de professores e de alunos em algum projeto ou atividade desenvolvida na universidade ou comunidade, ainda contemplando o desenvolvimento de conteúdos atitudinais ao longo dos cursos de formação de professores no que diz respeito à ambientalização curricular.

Atina-se que dentre os oito professores entrevistados, para quatro, não existe qualquer projeto desenvolvido pelos alunos: Angico, que afirma de forma categórica “*Tem não!*”; Aroeira, ao expor “*Não! Não, no momento não [...]*”; Cedro, ao reconhecer “*[...] no momento, eu não desenvolvo nenhum projeto com aluno [...]*”; e Sucupira, ao aduzir que “*Na atualidade, nós não temos nenhum, nenhum projeto*”.

O professor Pinheiro registra a proposta do CinePet, que representa um início, pois se trata de uma intenção: “*[...] nós estamos desenvolvendo o projeto do CinePet que é exatamente um tema voltado para filosofia que é trabalhado a partir de textos filosóficos com filmes*”.

Pau-Brasil explica que seus alunos, à medida que buscam resolver problemas do dia a dia, promovem pequenas intervenções. Assim,

acredita que a EA “*[...] estimula demais, porque ele consegue observar um problema que de fato está ali na realidade deles. [...] então a questão ambiental serve muito de estímulo*”.

Por outro lado, informa que “*[...] Não tem nenhum projeto especificamente para a educação ambiental*”. Diante dessa realidade, o professor propõe “*[...] alguns modelos matemáticos, ou de poluição de rio ou de tratamento de lixo ou reprodução animal para ver a questão*”. O docente dá um exemplo de problema proposto aos alunos: “*[...] o meu pai tem lá tantas galinhas ou cria tantos peixes em um tanque, de que forma você poderia usar a matemática para contribuir com a produtividade, para ela ser maior ou menor, ou a poluição ser maior ou menor, basicamente esse tipo de projeto que eu trabalho*”. Depois, reafirma que não existe “*[...] um projeto específico educação ambiental*”.

Ipê e Jatobá apresentam uma série de ações que são desenvolvidas por seus alunos durante e após terem cursado a disciplina. Ipê testemunha que “*[...] durante a disciplina uma das maneiras de avaliar os alunos é propor para que eles possam fazer minis projetos, às vezes até mesmo dentro da UFPI, [...] eles já trabalharam aqui na própria praça de alimentação do CCE, [...] na EMATER, [...] própria LE-DOC*”. O professor do curso de licenciatura em Educação do Campo diz que “*[...] tem trabalhos muito interessantes [...] já fizeram trabalhos nas comunidades [...] um aluno defendeu o TCC [...]. Então, tem gerados muitos trabalhos, no tempo comunidade [...] dentro da própria UFPI, e também já tem gerado alguns TCCs*”.

Por sua vez, Jatobá proclama que “*a gente tem os projetos de pesquisa [...] a gente faz ações na sala verde que é um projeto de várias ações não formais Educação Ambiental*”. Continua dizendo que, além da pesquisa, “*[...] a gente tem as atividades de ensino, que são as atividades complementares, a gente faz nos cursos de formação, amostra ambiental, feira*

de educação ambiental, semana do meio ambiente, plantio de árvores, traz a comunidade para cá, as atividades também do Pibid, que a gente desenvolve com essa temática”.

Logo, tomando o total de oito disciplinas, deduzimos que há um atendimento parcial ao “incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania” (BRASIL, 1999, p. 2) dos alunos de graduação ou dos egressos das disciplinas ministradas pelos professores entrevistados.

Considerações finais

A formação ambiental deve fornecer a base para a construção de uma conexão entre os estudantes e o meio ambiente, desenvolvendo uma compreensão integrada quanto às múltiplas e complexas relações, a partir da ambientalização curricular (OLIVEIRA JÚNIOR et al., 2003).

Para isso, os conteúdos devem denotar características distintas, de acordo com o uso: saber (conceituais e factuais); saber fazer (procedimentais); e saber ser e saber conviver (atitudinais). Tais conteúdos devem ser significativos, pois de que nos serviriam se não possibilitassem melhor compreensão do mundo, das relações entre o local e o global, e do social com o natural, preparando-nos para enfrentar as situações da vida cotidiana?

Com base nas reflexões produzidas no presente estudo, inferimos que a reflexão oportunizada aos professores quanto à questão da formação ambiental engendrou um momento formativo e de avaliação crítica sobre a temática em questão nos cursos de formação de professores aos quais estão vinculados.

Concluindo, podemos afirmar que há lacunas quanto ao atendimento aos objetivos da PNEA, seja quanto à compreensão de forma

integrada do meio ambiente ou mesmo no desenvolvimento de uma consciência crítica, seja pela ênfase tecnicista do curso, como aponta o professor Pinheiro, de modo que não permite a reflexão crítica sobre os problemas ambientais, restringindo-o a uma reflexão técnica ou prática.

Relativamente ao atendimento aos objetivos fundamentais da EA, sublinhamos que o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos – é prejudicada pela forma tênue ou mesmo pela ausência de abordagem do tema em alguns cursos, com destaque ao atendimento desse objetivo pelo curso de Ciência da Natureza, conforme a narrativa do professor Jatobá.

Consequentemente, a garantia de democratização das informações ambientais, no processo formativo acerca da ambientalização curricular, é prejudicada quando não são oferecidas as informações de modo a possibilitar uma fundamentação teórico/prática aos egressos, futuros professores da educação básica.

Para mais, o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como valor inseparável do exercício da cidadania, é inviabilizado pela ausência de formação crítica, pesquisa para o fomento, e fortalecimento da integração entre ciência e tecnologia.

Concebemos o fortalecimento da cidadania, a autodeterminação dos povos e a solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade, ensejando a formação de valores e atitudes, o que requer a consolidação da formação de professores capazes de colaborar com a geração de um sujeito crítico, dotado de consciência crítica sobre a problemática ambiental e social.

Esse, que consideramos o principal objetivo da PNEA, de acordo com a política, é impedido quando há ausência de conteúdos e práticas de EA nos cursos de formação de professores, um espaço de discussão e sedimentação de conhecimentos, um ambiente que deve oportunizar aos futuros professores entender a sua posição e o seu papel na formação de cidadãos críticos e sujeitos sociais transformadores (BRASIL, 1999).

Outro objetivo fundamental da PNEA, que possibilita uma melhor compreensão do tema em estudo e pesquisado, é a participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, sendo que para esse propósito, metade dos professores não apresentaram alternativas de participação para seus alunos.

Enfim, visando compreender como são atendidos os objetivos da política de EA na prática docente dos cursos de licenciatura, por meio da análise da presença de características da ambientalização curricular na prática pedagógica descrita nas narrativas dos professores de quatro diferentes centros, identificamos que o atendimento é tímido, denotando múltiplas lacunas, as quais reputamos que ocorrem, nomeadamente, devido à falta de formação na área da maioria dos professores formadores (formação inicial e continuada dos professores). Tal carência é evidenciada na exígua importância que é dada à temática ambiental quando da disputa de espaços nos currículos dos cursos e na prática pedagógica dos professores.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 149-170.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Ed. do Porto, 1994.

BOLEA, Yolanda; GRAU, Antoni; DOMINGO, Joan; GÁMIZ, Juan; MARTÍNEZ, Herminio Ambientalización curricular de los estudios de informática industrial. La experiencia en la UPC. *In*: X JORNADAS DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE INFORMÁTICA: ROBÓTICA E INFORMÁTICA INDUSTRIAL, 2004. **Anais** [...]. Alicante: Editora da Universidad de Alicante, 2004. p. 443-451.

BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental. Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 79, p. 41-43, 28 abr. 1999.

_____. Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, que regulamenta a Lei nº 9.795/99. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 121, p. 37, 26 jun. 2002.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília: CNE/CP, 2019.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012. Brasília: MEC/CNE, 2012.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2011.

CHADDAD, Flávio Roberto. Reflexões sobre educação e as práticas em educação ambiental. **Revista Educação em Ação**, ano XIV, n. 53, set./nov. 2015. Disponível em: <http://www.revistaeea.org/artigo.php?idartigo=2131>. Acesso em: 10 abr. 2019.

FIGUEIREDO, Mara Lúcia *et al.* **Educação para Ambientação Curricular**: diálogos necessários. Santa Catarina, ICEP, 2017.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GUERRA, Antonio Fernando Silveira. Ambientação curricular na educação superior: desafios e perspectivas. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, ed. esp., n. 3, p. 109-126, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe3/a08nspe3.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2020.

JUNYENT, Mercè.; BONIL, Josep; CALAFELL, Genina. Evaluar la mbientalización curricular de los estudios superiores: un análisis de la Red Edusost. **Ensin em Re-Vista**, v. 18, n. 2, p. 323-340, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/13854>. Acesso em: 3 abr. 2020.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Traduzido por Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental e gestão participativa na explicitação e resolução de conflitos. **Gestão em Ação**, Salvador, v. 7, n. 1, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.arquivo.ambiente.sp.gov.br/cea/2011/12/Frederico-Loureiro.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2020.

NOVAIS, Ruslane Marcelino de Mello Campo; CÔCO, Valdete. Abordagem biográfica: a dimensão da vida presente nos enunciados de pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 08, p. 517-531, mai./ago. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/viewFile/4352/pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslão Machado de *et al.* As 10 características em um diagrama circular. In: JUNYENT, Mercè; GELI, Anna Maria; ARBAT, Eva (ed.). **Ambientalización curricular de los estudios superiores**: aspectos ambientales de les universidades. 2: proceso de caracterización de la Ambientaliza-

ción Curricular de los Estudios Universitarios. Girona: Universitat de Girona, 2003. p. 35-55. v. 2.

OLIVEIRA, Haydée Torres de. FREITAS, Denise de. Ambientação nos cursos de licenciatura por meio da inclusão curricular de uma disciplina: o caso da UFSCar (Brasil). In: Geli, AM., Junyent, M., Sánchez, S. (eds) **Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores**. 4 - Acciones de Intervención para la Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores. Girona: Universitat de Girona-Red ACES: Diversitas n.49, 2004. p. 155-172.

PAVESI, A. FREITAS, D. de. Desafios para a ambientação curricular no ensino superior brasileiro. IX Congresso Internacional sobre Investigación em Didáctica de Las Ciencias. **Anais**. Girona: Universitat de Girona-Red comunicación, 2013. p. 26-82.

PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação da Coleção Docência em Formação. In: CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 11-27.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOUZA, Vanessa Marcondes de. A educação ambiental na formação acadêmica de professores. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, n. 8, p. 104-114, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/2924376/>. Acesso em: 16 dez. 2020.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa, como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Recebido em: 04/05/2020

Revisado em: 12/08/2020

Aprovado em: 30/08/2020

Josildo Lima Portela é mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Engenharia Ambiental e Engenharia de Segurança do Trabalho. Graduado em Engenharia Elétrica. Professor no magistério superior. Membro do Núcleo de Pesquisa Formação, Ensino e Práticas Pedagógicas (Nupefordepe). *E-mail*: josildo.portela@yahoo.com.br

Maria Divina Ferreira Lima é professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI) do Centro de Ciências da Educação (CCE) e do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa Formação, Ensino e Práticas Pedagógicas (Nupefordepe). Membro da Rede Territórios Inteligentes e Sustentáveis no âmbito Social e Educativo. *E-mail*: lima.divina2@gmail.com

RESENHA



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



A CRUEL PEDAGOGIA DO VÍRUS

■ SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Coimbra: Almedina, 2020. Impresso em 2020. 32 páginas

A cruel Pedagogia do vírus, livro do sociólogo português, Boaventura de Sousa Santos, lançado neste ano de 2020 pela Editora Almedina, traz de forma reflexiva e oportuna, para o momento em que vivemos, narrativas contemporâneas e resgates históricos que nos levam a habitar outros tempos e espaços, para entendermos melhor a constituição dessa e de outras pandemias que têm nos assolados nos últimos tempos, tomando como análise crítica uma das matrizes de inteligibilidade do capitalismo, o neoliberalismo. É um livro-convite à vida que nos leva a refletir sobre nossos comportamentos e relações, abrindo possibilidades para uma nova “normalidade”.

Numa versão compacta, o livro consegue apresentar uma discussão necessária para nossa atual realidade, trazendo questionamentos e reflexões, além de instigar o leitor a pensar e analisar acontecimentos cotidianos e suas repercussões na sociedade, provocando um melhor entendimento da constituição dos fatos, bem como suscitando possibilidades e alternativas perante caminhos a serem tomados.

A obra é dividida em cinco capítulos que se relacionam por meio de questionamentos a crises, pandemias e quarentenas vividas pela sociedade contemporânea há décadas. Dessa forma, traz como pano de fundo para discussão o cenário socioeconômico, expondo o poder do vírus e a vulnerabilidade humana, e nos mostra que o que seria impossível de repente se torna possível.

No primeiro capítulo intitulado “Vírus: tudo o que é sólido se desfaz no ar”, o autor inicia seu pensamento questionando a normalidade

da sociedade contemporânea, a qual nomeia como “normalidade de exceção”, por ser constituída em um estado permanente de crise, o que não se opõe à crise da atual pandemia. Nesse sentido, Santos (2020, p. 1) coloca que o mundo vive, desde a década de 1980, uma crise global permanente “à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo”. Assim, ele caracteriza tais crises como passageira e permanente, em que a primeira parte de fatores que a provocam e chega a ser superada em um dado momento; a segunda, se constitui como justificativa para tudo pelos governantes, principalmente, no que diz respeito a melhorias sociais. A manutenção dessa crise tem como objetivo a sua não resolutividade, de forma a legitimar concentrações de riquezas e o travamento de medidas de controle ecológico.

Etimologicamente, o termo “pandemia” significa “todo o povo”, trazendo consigo a ideia de solidariedade e ratificando o sentido de democracia, o que é questionável quando as medidas de segurança são o isolamento uns dos outros. Dessa forma, a pandemia não é uma crise, ela vem apenas agravar uma situação de crise de modos de viver dominantes, sejam eles uns sobre os outros ou sobre a natureza.

Ao observarmos mais de perto momentos de crise, nos deparamos com uma espécie de elasticidade do corpo social, jamais imaginada que seria possível, pois as pandemias, os desastres ambientais e os colapsos econômicos, geralmente oferecem alternativas de vida às pessoas. Santos (2020, p. 2) coloca que “a ideia conservadora de que não há alternativa

ao modo de vida imposto pelo hipercapitalismo em que vivemos cai por terra”. Isso se dá, a um abrandamento da economia, o qual deixa escapar fatores positivos como solidariedade, cooperação, diminuição da poluição etc.

O autor conclui esse primeiro capítulo, chamando a atenção para a guerra comercial e de interesses entre os Estados Unidos e a China, bem como a constituição dos discursos por meio da mídia e desloca os olhares da comoção social da pandemia para as sombras que a visibilidade cria, citando como exemplo a vulnerabilidade dos refugiados e imigrantes.

O segundo capítulo, “A trágica transparência do vírus”, apresenta-se como uma crítica à política, que tem abandonado seu lugar de interlocução nas discussões entre cultura e ideologia, se distanciando cada vez mais da realidade da maioria da população na ânsia de atender a aspirações dos mercados. Assim, ao mesmo tempo que sentimos medo generalizado da morte sem fronteiras, causada por um inimigo invisível, podemos enxergar a pandemia como uma luz na escuridão que vivemos, que pode nos conduzir a outros caminhos.

Ainda nesse capítulo, o autor faz uma analogia interessante do vírus com o mercado, em que ambos são poderosos, insidiosos e imprevisíveis, marcando uma espécie de último reinado, com sua trindade constituída por Deus, o vírus e os mercados, e só ascendem à salvação os mais fortes, santos, ricos e jovens. Daí, os seres humanos se configurarem como hospedeiros frágeis para esses seres invisíveis, correndo o risco de se tornarem uma espécie em extinção.

No “Sul da quarentena”, capítulo três, são expostas condições de vida de grupos vulneráveis que vivem em quarentena social permanente, sofrendo discriminação e formas de dominação desumanas, dificultando, ainda mais, o enfrentamento dessas condições com o isolamento social exigido durante a pande-

mia. Nesses grupos, podemos encontrar: as mulheres e o aumento da violência doméstica; os trabalhadores autônomos, que precisam escolher morrer do vírus ou de fome; os trabalhadores de rua, que sem vida na rua não têm como garantir sua subsistência; os sem-teto, moradores de periferias pobres, refugiados, pessoas com deficiência e idosos que já vivem em quarentena permanente ou imposta pela sociedade, familiares ou o sistema. Pensando nisso, as normas recomendadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) ficam inviáveis de serem atendidas por quem não tem as condições mínimas de sobrevivência, pois para esses grupos a atual emergência de saúde vem juntar-se a muitas outras emergências.

O penúltimo capítulo, “A intensa Pedagogia do vírus: as primeiras lições”, ilustra percepções da sociedade contemporânea aos riscos que correm, utilizando as crises para ilustrar a comoção provocada pelos meios midiáticos e o poder dos discursos políticos. Porém, deixa escapar que as pandemias não matam tão indiscriminadamente quanto se prega, pois, crises crônicas e com um grau maior de letalidade, tendem a passar despercebidas com mais frequência.

A discussão central desse capítulo concentra-se no modelo social e econômico aos quais estamos envolvidos, o que nos serve de subsídio para um melhor entendimento dos comportamentos da sociedade contemporânea.

Historicamente, conhecemos das páginas dos livros à vida prática os modos de dominação como o capitalismo, colonialismo e patriarcado. Eles operam sempre em conjunto e são onnipresentes e invisíveis na vida dos seres humanos, sendo possível visualizá-los apenas nas suas consequências, por meio da desigualdade social e destruição do planeta. Por mais que, em alguns momentos ou lugares, possam demonstrar fracos ou mortos, eles

sempre estão vivos e fortes para emergir nos momentos de crises.

Appadurai (2009) discute esses modos de dominação, especificamente o capitalismo, na sua versão mais globalizada e violenta de ser, nos mostrando a incerteza social e a insegurança dos estados advindas da economia como fator desencadeador de genocídios. O autor chama ainda de “pequeno número” classes sociais dominantes infiltradas na multidão, esperando o momento certo para emergir e se estabelecer nos regimes totalitários. Para isso, utiliza-se de eventos de risco, como as pandemias, por exemplo, associados à comoção da população por meio de veículos midiáticos e discursos do diferente como ameaça, disseminando um verdadeiro estado de terrorismo na população.

Nesse contexto, o neoliberalismo crescente e dominado pelo capital financeiro impõe sua versão mais cruel à sociedade, levando a saúde, educação e segurança social ao modelo de negócio capital, disseminando a lógica que qualquer serviço público está aquém de atender com qualidade às necessidades da sociedade atual, assim, ignoram totalmente os princípios de cidadania e direitos humanos, promovendo a mercantilização da vida coletiva. Corroborando com Santos (2020, p. 24), ele caracteriza esse pensamento, elencando:

[...] a demonização dos serviços públicos (o Estado predador, ineficiente ou corrupto); a degradação das políticas sociais ditada pelas políticas de austeridade sob o pretexto da crise financeira do Estado; a privatização dos serviços públicos e o subfinanciamento dos que restaram por não interessarem ao capital.

Dessa forma, podemos visualizar uma população indefesa, propensa a mais endividamentos, um Estado com sua capacidade de intervenção diminuída e um futuro com outras tantas epidemias, consequências, não

provocadas pela pandemia, mas por políticas neoliberais que sugam dos seres humanos o exercício de seus direitos como cidadãos. Assim, vemos uma valorização dos corpos mais necessários à economia, o crescimento da vulnerabilidade da maioria das pessoas, as quais sequer, os cuidados com a saúde e as necessidades básicas são atendidos, evidenciando a importância dos problemas globais apenas quando atingem as populações dos países ricos.

Nessa esteira de pensamento, o autor chega, ao quinto e último capítulo do livro, o qual intitula de “O futuro pode começar hoje”. O tema é bastante sugestivo e nos faz pensar que caminhos são possíveis a qualquer tempo, o que nos dá a ideia que podemos navegar por outras rotas diante de turbulências e obstáculos encontrados. Se tomarmos a pandemia que nos assola e a quarentena que vivemos como exemplo, ambas nos mostram essa viabilidade devido a mudanças de comportamento que fomos obrigados a assumir em tempos considerados impossíveis de tais condutas. Dessa forma, nos leva a pensar em possibilidades de um novo modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver, que pode evitar novas pandemias e tragédias.

Santos (2002) corrobora nesse sentido quando apresenta a sociologia das ausências, que tem como objetivo transformar objetos impossíveis em possíveis, ou seja, as ausências em presenças, revelando as riquezas das experiências sociais do mundo, antes negligenciadas e não socializadas pela razão metonímica.

Portanto, diante do exposto neste texto, podemos observar que há uma necessidade urgente de estabelecermos um novo contrato de parceria entre os processos políticos e civilizatórios, senão a Covid-19 vai passar e vamos continuar vivendo em quarentena política, cultural e ideológica de um capitalismo fechado em si próprio. Logo, ideias e alternativas irão surgir,

cabe saber se vamos concretizá-las ou voltar ao mesmo, vivendo o chamado “novo normal”, com os mesmos protestos, as mesmas desigualdades, a mesma corrupção e falta de proteção social, o que será justificado pela velha crise financeira: a pandemia das pandemias.

Referências

APPADURAI, Arjun. **O medo ao pequeno número**: ensaio sobre a geografia da raiva. Trad. Ana Goldber-

ger. São Paulo: Iluminuras, Itaú Cultural, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 63, p. 237-280, out 2002.

Recebido em: 11/05/2020

Revisado em: 30/08/2020

Aprovado em: 02/09/2020

Francisco Varder Braga Junior é doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Membro do grupo de pesquisa cadastrado no Diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): Políticas Públicas, Inclusão e Produção de Sujeitos da UNISC. *E-mail*: varder.braga@ufersa.edu.br

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

FOCO E ESCOPO

A Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB) é um periódico quadrimestral, publicado pela Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph), que tem por principal objetivo a publicação de artigos acadêmico-científicos inéditos, que aprofundem e sistematizem a pesquisa empírica com fontes biográficas e autobiográficas, assim como de caráter epistemológico, teórico-metodológico, visando a fomentar e promover o intercâmbio entre pesquisadores brasileiros e de outros países, no âmbito do movimento biográfico internacional, como política de socialização de estudos vinculados à pesquisa (auto) biográfica em Educação.

A RBPAB recebe propostas de textos, em fluxo contínuo, observando-se as normas e orientações da Revista para suas diferentes sessões. As submissões devem ser feitas através da Plataforma SEER.

POLÍTICAS DE SEÇÃO

A Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB) compreende 7 (sete) seções: Artigos; Ensaio; Dossiês; Entrevistas; Documentos; Resenhas; Resumos de Teses e Dissertações;

Na seção *Artigos*, são publicados resultados de pesquisas empíricas, ou de caráter epistemológico e teórico-metodológico. Excepcionalmente, a RBPAB aceita um artigo anteriormente publicado, desde que seja em revistas, ou outros suportes, com pouca circulação no Brasil, e que contribua, efetivamente, com as discussões realizadas no âmbito da pesquisa (auto)biográfica em Educação e suas implicações para essa área de produção de conhecimentos.

Na seção *Ensaio*, aceitam-se trabalhos que focalizem o campo da pesquisa (auto)biográfica, que sugiram problematizações pertinentes a domínios tais como memória, história oral, histórias de vida, práticas de formação, que embora não resultem obrigatoriamente de pesquisas no domínio da pesquisa (auto)biográfica em Educação, contribuam para o avanços da reflexão nessa área de pesquisa.

Os *Dossiês* são submetidos mediante Edital próprio e por demanda ou fluxo contínuo. A proposta das temáticas e artigos do Dossiê devem versar sobre assuntos de interesse para a pesquisa (auto)biográfica em Educação, e apresentar desdobramentos importantes para a pesquisa educacional em suas mais diversas vertentes.

A seção *Entrevistas* concerne à interlocução com pesquisadores de projeção nacional e/ou internacional, e tem como propósito veicular discussões e reflexões atuais e pertinentes à produção científica na área.

A seção *Documentos* é um espaço destinado à publicação de documentos históricos e/ou atuais, de interesse para a produção do conhecimento e a vida associativa.

As *Resenhas* têm em vista a socialização e síntese de livros, coletâneas, dicionários especializados, e demais obras que expressem posicionamentos sobre temáticas contemporâneas no domínio dos estudos (auto)biográficos.

Os *Resumos de Teses e Dissertações* visam à socialização de trabalhos acadêmicos-científicos, realizados em universidades brasileiras e de outros países que, ancorados na pesquisa (auto)biográfica em Educação, contribuam para sua consolidação no Brasil e ampliação de seu escopo em nível internacional.

Os trabalhos propostos à RBPAB devem ser enviados pela Plataforma SEER, preenchendo-se o formulário e observando-se às normas disponíveis no sistema de submissão.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO PELOS PARES

O processo de avaliação dos artigos submetidos à RBPAB obedece ao seguinte fluxo:

1. Análise quanto à forma realizada por pelo menos dois editores e adequação da submissão ao escopo da revista.
2. Análise por pares quanto ao mérito: Os trabalhos enviados à RBPAB são submetidos ao processo de avaliação por pares duplamente cego (*blind review*). O Editor responsável da Revista distribui os trabalhos para a avaliação por dois consultores *ad hoc* com vinculação à especialidade dos textos. Os textos com dois pareceres positivos serão aceitos; com dois pareceres discrepantes, o trabalho é enviado para um terceiro parecerista e consolidado pela Editoria da Revista; com duas reprovações o trabalho não será aceito para publicação. São considerados os seguintes critérios na avaliação: contribuição para a área; originalidade do tema e/ou da análise realizada; consistência argumentativa; rigor na abordagem teórico-metodológica; qualidade geral do texto e adequação as normas técnicas e de linguagem.
3. Revisão e adequação do artigo às normas da revista: após avaliado pelos pares e aceito para publicação, o texto é submetido a uma revisão de linguagem e normalização. Em seguida, o trabalho é encaminhado ao autor com as sugestões de correções, com autorização final enviada à Editora para publicação.
4. O tempo médio entre submissão e resposta é de no mínimo seis meses. O tempo médio entre o envio e publicação é de no mínimo oito meses.

DIRETRIZES PARA AUTORES

Os textos devem ser encaminhados através da Plataforma <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>

No processo de submissão, o autor deverá indicar a seção a que se vincula o artigo, a garantia de observação de procedimentos éticos e cessão de direitos de publicação à RBPAB.

Os trabalhos devem ser submetidos, conforme as seguintes normas:

1. Na primeira página, devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereço(s) institucional(is) (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); e) grupo de pesquisa;
2. Resumo, Abstract e Resúmen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, métodos, resultado e conclusão. Logo em seguida, as Palavras-chave, Keywords e Palabras clave, com o mínimo de três e o máximo de cinco. Traduzir, também, o título do artigo, assim como do trabalho resenhado.
3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300) devem ser enviados em separado, com a indicação do título, da fonte/autoria e dos locais onde devem ser inseridos no texto. Para tanto, devem seguir a Norma de apresentação tabular, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística, e publicada pelo IBGE, em 1979.
4. As Referências devem 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). Observar os seguintes exemplos:

4.1. Livro de um só autor:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

4.2. Livro até três autores:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas; SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas; SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

4.3. Livro com mais de três autores:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas et alii. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

4.4. Capítulo de livro:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Capítulo: subtítulo. In: SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação. Página inicial e final.

4.5. Artigos de periódicos:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Título do Periódico**, Local de publicação, Instituição, número do volume, número do fascículo, páginas inicial e final do artigo, mês e ano de publicação.

4.6. Artigo de jornais:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Jornal**, Local de publicação, Dia. Ano, Sessão, página.

4.7. Artigo de periódico (formato eletrônico):

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Título do Periódico**, Local de publicação, Instituição, número do volume, número do fascículo, páginas inicial e final do artigo, mês e ano de publicação. Disponível em: <http://www.....>. Acesso em: dia/mês abreviado./ano.

4.8. Livro em formato eletrônico:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação. Disponível em: <http://www.....>. Acesso em: dia/mês abreviado./ano.

4.9. Decreto, Leis:

País / Estado ou Cidade. Documento. **Diário Oficial do** (País, Estado ou Município), cidade, n., página inicial e final, dia e mês. Ano. Seção.

4.10. Dissertações e teses:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. **Título:** subtítulo. Ano. Número de folhas. Dissertação ou Tese (Mestrado em... ou Doutorado em...) – Nome do Programa, Nome da Universidade, Local, Ano.

4.11. Trabalho publicado em Congresso:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do trabalho. In: Nome do Evento (Congresso; Simpósio; Seminário; Reunião), edição., ano, Cidade. **Anais...** Cidade, Editora, Ano. Página inicial e final.

5. O sistema de citação adotado pela RBPAB é o de autor-data, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As citações devem obedecer à forma (Sobrenome do Autor, ano) ou (Sobrenome do Autor, ano e p. xx). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data (Sobrenome do Autor, ano) ou (Sobrenome do Autor, ano e p. xx).
6. As notas numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem. Recomenda-se utilizar apenas as notas explicativas, estritamente necessárias, obedecendo à NBR 10520, de 2003.
7. Após listar as referências incluir a menção "Submetido em (...)", com o mês e o ano da submissão.
8. Observar o quantitativo de caracteres para cada seção da Revista: a) *Artigo e Ensaio*: 40.000 no mínimo

e, no máximo, 60.000 caracteres; b) *Entrevistas*: máximo de 50.000 caracteres; c) *Dossiês*: constituídos por, no mínimo 6 (seis) artigos, e no máximo, 10 (dez). Observando-se as demais normas relativas aos artigos da Revista; d) *Resenha*: mínimo de 5.000 caracteres e o máximo de 10.000; e) *Resumos de Teses e Dissertações*: máximo de 5.000 caracteres.

9. Os textos só serão aceitos se atenderem às seguintes orientações e configuração, quanto ao seu formato: a) Título com o máximo de 90 caracteres, incluindo o espaço entre as palavras; b) Todas as margens com 2,5 cm; c) Formato: A4; d) Fontes Times New Roman: 12 (para o corpo do texto), 11 (em citações, com 4 cm de recuo, texto justificado), 10 (epígrafes e notas de rodapé); e) Espaço 1,5 cm em todo corpo do texto; salvo citações e epígrafes: 1,0; f) Alinhamento justificado.

CONTATOS E INFORMAÇÕES:

Secretaria Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph)

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica – RBAPB

Site: www.biograph.org.br

e-mail: biographassociacao@gmail.com

EQUIPE EDITORIAL

Editores

Dislane Zerbinatti Moraes – USP

Edla Eggert – PUCRS

Daniel Hugo Suarez – UBA

Editor Executivo

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

Editor Assistente

Rodrigo Matos de Souza – UnB

Pareceristas ad hoc V. 5, N. 13, 14, 15, 16 – Edição especial – 2020

Adair Mendes Nacarato – USF, Itatiba, São Paulo, Brasil
Adelson Dias de Oliveira – UNIVASF, Juazeiro, Bahia, Brasil
Alexandra Lima da Silva – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Alexandre Cougo de Cougo – UFMS, Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brasil
Alexsandro dos Santos Machado – UFRPE, Recife, Pernambuco, Brasil
Alfrancio Ferreira Dias – UFS, Aracajú, Sergipe, Brasil
Américo Junior Nunes da Silva – UNEB, Senhor do Bonfim, Bahia, Brasil
Ana Crhystina Mignot – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Ana Paula Caetano – UL, Lisboa, Portugal
Ana Paula Silva da Conceição – UNEB, Salvador, Bahia, Brasil
Ana Sueli Teixeira de Pinho – UNEB, Salvador, Bahia, Brasil
Ana Valéria da Costa Figueredo – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Andrissa Kemel Zanella – UFPel, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil
Angeli Rose do Nascimento – UNIRIO, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Anne Dizerbo – Urouen – Rouen, França
Antonia Edna Brito – UFPI, Teresina, Piauí, Brasil
Antonio Carlos de Souza – UNESP, Rio Claro, São Paulo, Brasil
Antônio Carlos Rodrigues Amorim – UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brasil
Antônio Dias Nascimento, UNEB, Salvador, Bahia, Brasil
Camila Aloisio Alves – Faculdade de Medicina de Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil
Carmen Cavaco – ULisboa – Lisboa, Lisboa, Portugal
Carmen Lucia Brancaglioni Passos – UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil
Carmen Sanches Sampaio – UNIRIO, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Carmen Teresa Gabriel – UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Catarina Malheiros da Silva – UNEB, Salvador, Bahia, Brasil
Catarina Malheiros Silva, UNEB, Salvador, Bahia, Brasil
Christine Delory-Momberger - UP 13 – França, Paris, França
Christone Delory-Momberger – UP13, Paris, França
Cícera Nunes – URCA, Crato, Ceará, Brasil
Cláudia Costa Vieira – UnB, Brasília, Distrito Federal, Brasil
Cláudia Moraes da Costa Vieira – SEDUCDF, Brasília, Brasília, Brasil
Clézio dos Santos – UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Conceição Leal da Costa – UÉvora, Évora, Portugal

Cristiano Santana Medeiros – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Daiane de Olioveira Tavares – UERN, Assu, Rio Grande do Norte, Brasil
Daniel Hugo Suárez – UBA, Buenos Aires, Argentina
Daniel Johnson-Mardones – Uchile, Santiago do Chile, Chile
Delmary Vasconcelos Abreu – UnB, Brasília, Distrito Federal, Brasil
Diego Leandro Marín Ossa - UTP, Pereira, Colômbia
Dislane Zerbinatti Moraes – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil
Doris Bittencourt de Almeida – UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Ecleide Cunico Furlanetto – UNICID, São Paulo, São Paulo, Brasil
Edla Eggert – PUCRS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Edméa Santos – UFRRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti - UFPI, Teresina, Piauí, Brasil
Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti – UFPI, Teresina, Piauí, Brasil
Eduardo Jorge Lopes da Silva – UFPB, João Pessoa, Paraíba, Brasil
Edvaldo Souza Couto – UFBA, Salvador, Bahia, Brasil
Elaine Pedreira Rabinovich – UCSal, Salvador, Bahia, Brasil
Eliane Greice Davanço Nogueira – UEMS, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil
Elizeu Clementino de Souza – UNEB, Salvador, Bahia, Brasil
Fabio Josué Souza dos Santos – UFRB, Amargosa, Bahia, Brasil
Fabrício Oliveira da Silva – UESF, Feira de Santana, Bahia, Brasil
Fernando Henrique Tisque dos Santos – UFRB, Amargosa, Bahia, Brasil
Filomena Arruda Monteiro – UFMT, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil
Francisco Fagundes de Paiva Neto – UEPB, Areia Branca, Paraíba, Brasil
Gabriel Jaime Murillo Arango - UdeA – Colômbia, Medellín, Colômbia
Gilvete Lima Gabriel – UFRR, Boa Vista, Roraima, Brasil
Guilherme do Val Toledo Prado – UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brasil
Gustavo Cunha Araujo – Universidade Federal Tocantins
Helena Amaral Fontoura – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Helena Fraga Maia – UNEB, Salvador, Bahia, Brasil
Heloisa Helena dos Santos – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Hervé Breton – UTours-França, Tours, França
Inês Ferreira de Souza Bragança – UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brasil
Ingrid Gomes – UNIMEP, Piracicaba, São Paulo, Brasil
Ivan Amaro – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios – UNEB, Salvador, Bahia, Brasil
Jónatas Ferreira Moura – UFMA, São Luis, Maranhão, Brasil

Jorge Luiz da Cunha – UFSM, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil
José Antonio Serrano Castañeda - UPN – México, Cidade do México, México
Joseânia Miranda Freitas – UFBA, Salvador, Bahia, Brasil
Juan Mario Ramos Morales – UPN-México, Cidade do México, México
Judite Santos Primo – ULHT, Lisboa, Portugal
Jussara Fraga Portugal – UNEB, Feira de Santana, Bahia, Brasil
Karina Alves Biasoli - UNICID, São Paulo, São Paulo, Brasil
Leonor Arfuch – UBA – Argentina, Buenos Aires, Argentina
Liege Maria Fornari – UNEB, Salvador, Bahia, Brasil
Luciane De Conti – UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Luís Porta – UNMDP, Mar del Plata, Argentina
Luiz Carlos Ferreira – UnB, Brasília, Distrito Federal, Brasil
Luiz Sanches Neto – UFC, Fortaleza, Ceara, Brasil
Luzia Aparecida de Souza – UFMS, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil
Luzia Gomes – UFPA, Belém, Pará, Brasil
Marcelo Alário Ennes – UFS, Aracajú, Sergipe, Brasil
Marcelo Ennes – UFAM, Manaus, Amazonas, Brasil
Marcelo Nascimento Berardo da Cunha – UFBA, Salvador, Bahia, Brasil
Marcos Barzano – UEFS, Feira de Santana, Bahia, Brasil
Marcos Luciano Messeder – UNEB, Salvador, Bahia, Brasil
Marcus Levy – UFPR, Curitiba, Paraná, Brasil
Maria Auxiliadora Bueno Megid – PUCCampinas, Campinas, São Paulo, Brasil
Maria Celi Chaves Vasconcelos - UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Maria da Conceição Passeggi - UFRN/UNICD, São Paulo, São Paulo, Brasil
Maria de Fátima Berenice Cruz – UNEB
Maria de Fátima Berenice Cruz – UNEB, Alagoinhas, Bahia, Brasil
Maria de Lourdes Dias Carvalho – UMinho, Braga, Minho, Portugal
Maria de Lourdes Soares Ornellas – UNEB, Salvador, Bahia, Brasil
Maria dos Anjos Loes Vilella – IFSC, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Maria Fernanda Alves Garcia Montero – EBRAMEC, Belem, São Paulo, Brasil
Maria Helena Menna Barreto Abrahão – UFPel, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo – UNESP, Rio Claro, São Paulo, Brasil
Maria Teresa Santos Cunha – UDESC, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Mariana Martins de Meireles – UFRB, Amargosa, Bahia, Brasil
Marta Maria de Araújo – UFRN, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil
Marta Regina Brostolin – UCDB, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil

Michael Daian Pacheco Ramos – UNEB, Jacobina, Bahia, Brasil
Nilda Alves – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Nilton Paulo Ponciano – IFAM, Manaus, Amazonas, Brasil
Osvaldo Lobo Fernandez – UNEB, Salvador, Bahia, Brasil
Patricia Carlesso Marcelino – ULBRA, Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil
Patrícia Cláudia Costa – UFV, Vicos, Minas Gerais, Brasil
Patrícia Julia de Souza Coelho – UNEB, Bahia, Brasil
Paula Perin Vicentini – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil
Peter Alheit – Ugöttingen-Alemanha, Berlim, Alemanha
Raimundo Martins – UFG, Goiânia, Goiás, Brasil
Raquel Alvarenga Sena Verena – UNIVILLE, Joinville, Santa Catarina, Brasil
Reginadldo Fernando Carneiro – UFJF, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil
Reginaldo Fernando Carneiro – UFJS, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil
Rita de Cássia Gallego – USP,
Rita Tatiana Cardoso Erbs – UFG-Catalão, Catalão, Goiás, Brasil
Rodrigo Matos de Souza – UnB, Brasília, Distrito Federal, Brasil
Roger Trindade Pereira – UFT, Palmas, Tocantins, Brasil
Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira – UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil
Rosa María Torres Hernández Torres - UPN – México, Cidade do México, México
Roseane Martins Coelho – UFSM, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil
Roseli Araujo Barros – UEG, Goiânia, Goiais, Brasil
Rosemary Reis – UFAL, Maceió, Alagoas, Brasil
Salomão Antônio Mufarrej Hage – UFPA, Belém, Pará, Brasil
Sandra Maia Vasconcelos – UFC, Fortaleza, Ceará, Brasil
Sandra Novais Sousa – UFMT, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil
Sheila Dias Maciel – UFMT, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil
Silvia Nogueira Chaves – UFPA, Belém, Pará, Brasil
Simone Maria da Rocha – UFERSA, Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil
Vanessa Crecci – CUML – Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil
Vanessa Weber – UFSM, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil
Vera Lúcia Gaspar Silva - UDESC, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Verbena Maria Rocha Cordeiro – UNEB, Salvador, Bahia, Brasil
Wivian Weller – UnB, Brasília, Distrito Federal, Brasil
Wolney Honório Filho - UFG-Catalão, Catalão, Goiás, Brasil
Zeila de Brito Fabri Demartini – CERU/USP, São Paulo, São Paulo, Brasil