



RBPAAB

REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA

ISSN
2525-426X

Biograph

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE
PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA

SET./DEZ. 2021
V.06 / N.19



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA

RBPAB, v. 06, n. 19, 341 p., set./dez. 2021

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 Sarmento | 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. 06, n. 19, 341 p., set./dez. 2021

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

- 834 **Editorial**
Elizeu Clementino de Souza

DOSSIÊ

- 838 **Ofício de ensinar, experiência escolar e narrativas de si**
Daniel Suárez; Luis Porta
- 844 **Entre biografemas e incidentes: histórias insólitas e sem fama de uma professora imaginária**
Eduarda Ritzel; Máximo Daniel Lamela Adó
- 860 **Um mundo além da escola: trânsitos culturais, histórias de vida e saberes de professores**
Marta Campos de Quadros; Yoshie Ussami Ferrari Leite
- 875 **Ação de ensinar: atividades impressas, narrativas e saberes**
Tânia Maria da Silva; Cláudia Starling
- 891 **Trajetórias acadêmicas de pedagogos do Departamento de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Letras da UNAM**
Jesús Carlos González Melchor
- 910 **A (trans)formação de educadores por meio do trabalho com narrativas no contexto inclusivo**
Cibele Moreira Monteiro; Ana Paula de Freitas
- 927 **Formação do cantar centrada na docência: reconstruindo a trajetória de Felipe**
Dyane Rosa; Teresa Mateiro
- 943 **(Re)significando a atuação docente: orientação de residência educacional e o ensino remoto**
Juliana Rossi Duci; Ana Paula Gomes Seferian
- 956 **A narrativa (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa-formação na indução profissional docente**
Giseli Barreto da Cruz; Marilza Maia de Paiva; Viviane Lontra
- 973 **Processos de identificação na docência: ressignificando experiências no campo da pesquisa**
Claudio Afonso Peres; Filomena Maria de Arruda Monteiro; José González-Monteagudo
- 992 **A escola “resistente”: práticas autobiográficas para a valorização das histórias de escola**
Caterina Benelli

ARTIGOS

- 1000 **Professoras “subversivas”: narrativas autobiográficas de mulheres militantes no relatório da Comissão Nacional da Verdade (CNV)**
Pâmela Tainá Wink da Luz; Diego Orgel Dal Bosco Almeida; Éder da Silva Silveira
- 1021 **O nome impede a morte: trajetórias de vidas de meninos desvalidos**
Maria Zélia Maia de Souza
- 1035 **Dom José Maria Pires: um projeto eclesialístico, uma história de vida (1966-1985)**
Maria Elizete Guimarães Carvalho; Maria das Graças da Cruz Barbosa

- 1054 **Jacintha Clotildes: de escravizada a sinhá preta**
Petrônio Domingues; Hiago Feitosa da Silva
- 1070 **Narrativas de mulheres negras: cultura de base africana e educação no Cariri cearense**
Cícera Nunes
- 1084 **Trajatória e contribuições de Alfredina de Paiva e Souza (1905-1999) na educação brasileira**
Rafaela Silva Rabelo; Denis Herbert de Almeida
- 1104 **Entrelaçando histórias de vida e o sentimento de pertencimento: reflexões de uma coordenadora pedagógica sobre as ações da gestão escolar**
Felipe Costa da Silva; Débora Ortiz de Leão
- 1119 **Insistir em frestas na pandemia: esperar na presença ante o afastamento**
Vitória da Silva Bemvenuto; Adrienne Ogêda Guedes
- 1137 **Narrativas sobre a docência no contexto da pandemia: experiências de resistência e esperança**
Ana Paula Santos Lima Lanter Lobo; Joelma da Conceição da Silva Henrique e Souza; Adriana Pires de Arezzo; Verônica Fabiola Neves Rodrigues; Penha Mabel Farias do Nascimento; Andreia Viana da Silva Diniz
- 1155 **Instruções aos colaboradores**
- 1159 **Pareceristas ad hoc 2021**

CONTENTS

- 834 Editorial
Elizeu Clementino de Souza

DOSSIER

- 838 Craft of teaching, school experience and self narratives
Daniel Suárez; Luis Porta
- 844 Between biographems and incidents: uncanny stories without fame of an imaginary teacher
Eduarda Ritzel; Máximo Daniel Lamela Adó
- 860 A world beyond school: cultural transit, life stories and teachers 'knowledge
Marta Campos de Quadros; Yoshie Ussami Ferrari Leite
- 875 Teaching action: printed activities, narratives and knowledge
Tânia Maria da Silva; Cláudia Starling
- 891 Academic trajectories of pedagogues of the College of Pedagogy at the Faculty of Philosophy and Letters of the UNAM
Jesús Carlos González Melchor
- 910 The (trans)formation of educators by working with narratives in the inclusive context
Cibele Moreira Monteiro; Ana Paula de Freitas
- 927 Education of singing focused on teaching: reconstructing Felipe's trajectory
Dyane Rosa; Teresa Mateiro
- 943 (Re) meaning teaching performance: educational residence guidance and remote teaching
Juliana Rossi Duci; Ana Paula Gomes Seferian
- 956 The (auto)biographical narrative as a research-training device in professional teaching induction
Giseli Barreto da Cruz; Marilza Maia de Paiva; Viviane Lontra
- 973 Identification processes in the professional development of the teacher: redefining experiences in the research field
Claudio Afonso Peres; Filomena Maria de Arruda Monteiro; José González-Monteagudo
- 992 The "resistant" school; autobiographical practices for the valorization of school histories
Caterina Benelli

ARTICLES

- 1000 "Subversives" teachers: autobiographical narratives of militant womens in the National Truth Commission (NTC) report
Pâmela Tainá Wink da Luz; Diego Orgel Dal Bosco Almeida; Éder da Silva Silveira
- 1021 The name preventes death: trajectories in the lives of dissabled boys
Maria Zélia Maia de Souza
- 1035 Dom José Maria Pires: an episcopal project, a life history (1966-1985)
Maria Elizete Guimarães Carvalho; Maria das Graças da Cruz Barbosa

- 1054 **Jacintha Clotildes: from enslaved to “black mistress”**
Petrônio Domingues; Hiago Feitosa da Silva
- 1070 **Narratives of black women: african based culture and education in Cariri cearense**
Cicera Nunes
- 1084 **Trajectory and contributions of Alfredina de Paiva e Souza (1905-1999) in brazilian education**
Rafaela Silva Rabelo; Denis Herbert de Almeida
- 1104 **Intertwining life stories and the feeling of belonging: the pensiveness of a pedagogical coordinator concerning school management**
Felipe Costa da Silva; Débora Ortiz de Leão
- 1119 **Insisting on the fractures of the pandemic: hope in the presence over distance**
Vitória da Silva Bemvenuto; Adrianne Ogêda Guedes
- 1137 **Narratives about teaching in the context of the pandemic: experiences of resistance and hope**
Ana Paula Santos Lima Lanter Lobo; Joelma da Conceição da Silva Henrique e Souza; Adriana Pires de Arezzo; Verônica Fabiola Neves Rodrigues; Penha Mabel Farias do Nascimento; Andreia Viana da Silva Diniz

SUMARIO

- 834 Editorial
Elizeu Clementino de Souza

DOSSIER

- 838 Artesanía de la enseñanza, experiencia escolar y auto narrativas
Daniel Suárez; Luis Porta
- 844 Entre biografemas e incidentes: historias insólitas y sin fama de una profesora imaginaria
Eduarda Ritzel; Máximo Daniel Lamela Adó
- 860 Un mundo más allá de la escuela: tránsitos culturales, historias de vida y saberes docentes
Marta Campos de Quadros; Yoshie Ussami Ferrari Leite
- 875 Acción docente: actividades impresas, narrativas y saberes
Tânia Maria da Silva; Cláudia Starling
- 891 Trayectorias académicas de pedagogas del Colegio de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM
Jesús Carlos González Melchor
- 910 La (trans)formación de educadores mediante el trabajo con narrativas en el contexto inclusivo
Cibele Moreira Monteiro; Ana Paula de Freitas
- 927 Formación del cantar enfocada en la enseñanza: reconstruyendo la trayectoria de Felipe
Dyane Rosa; Teresa Mateiro
- 943 (Re) significado del desempeño docente: orientación de la residencia educativa y educación a distancia
Juliana Rossi Duci; Ana Paula Gomes Seferian
- 956 La narrativa (auto) biográfica como dispositivo de capacitación para la investigación en la inducción docente profesional
Giseli Barreto da Cruz; Marilza Maia de Paiva; Viviane Lontra
- 973 Procesos de identificación en el desarrollo profesional de los profesores: resignificando las experiencias vividas en el campo de la investigación
Claudio Afonso Peres; Filomena Maria de Arruda Monteiro; José González-Monteagudo
- 992 La escuela “resistente”: prácticas autobiográficas para la puesta en valor de los relatos escolares
Caterina Benelli

ARTICULOS

- 1000 Profesoras “subversivas”: narrativas autobiográficas de mujeres militares en el relatorio de la Comisión Nacional de la Verdad (CNV)
Pâmela Tainá Wink da Luz; Diego Orgel Dal Bosco Almeida; Éder da Silva Silveira
- 1021 El nombre previene la muerte: trayectorias em la vida de niños desvalidos
Maria Zélia Maia de Souza
- 1035 Dom José Maria Pires: un proyecto episcopal, una historia de vida (1966-1985)
Maria Elizete Guimarães Carvalho; Maria das Graças da Cruz Barbosa

- 1054 **Jacintha Clotildes: de esclava a “negra sinhah”**
Petrônio Domingues; Hiago Feitosa da Silva
- 1070 **Narrativas de mujeres negras: cultura y educación de base africana en Cariri cearense**
Cicera Nunes
- 1084 **Trayectoria y contribuciones de Alfredina de Paiva e Souza (1905-1999) en la educación brasileña**
Rafaela Silva Rabelo; Denis Herbert de Almeida
- 1104 **Historias de vida entrelazadas y el sentimiento de pertenencia: reflexiones de un coordinador pedagógico sobre las acciones de la gestión escolar**
Felipe Costa da Silva; Débora Ortiz de Leão
- 1119 **Insistir en fracturas en la pandemia: esperar en la presencia delante de la distancia**
Vitória da Silva Bemvenuto; Adrienne Ogêda Guedes
- 1137 **Narrativas sobre la docencia en el contexto de la pandemia: experiencias de resistencia y esperanza**
Ana Paula Santos Lima Lanter Lobo; Joelma da Conceição da Silva Henrique e Souza; Adriana Pires de Arezzo; Verônica Fabiola Neves Rodrigues; Penha Mabel Farias do Nascimento; Andreia Viana da Silva Diniz

Pensar a formação como um ato epistêmico-político é um desafio que tem gerado reflexões diversas sobre dimensões de pesquisa-formação e suas articulações com a pesquisa (auto)biográfica, assim como das condições de trabalho docente, notadamente no contexto da pandemia. O último volume da *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (RBPAB)* se dedica às questões de ensino e de formação, voltando-se para deslocamentos e práticas insubordinadas de pensar e fazer a profissão no seu cotidiano e frente aos desafios que se colocam no e para o exercício da profissão e da própria formação.

A Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph) tem investido, através das diferentes edições do Congresso Brasileiro de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA) em discussões fecundas sobre memórias, narrativas, histórias e práticas de formação, como um dos eixos temáticos que tem mais recebido trabalhos e socialização de pesquisas e de experiências de formação. Não obstante, centrar a formação no sujeito aprendente e em sua formação é, sem dúvidas, um dos desafios que se coloca para deslocamentos outros e de epistemologias insubordinadas e insurgentes que tomam as narrativas e a (auto)biografia como dimensão de pesquisa-formação experiencial, através dos modos como cada um vive e narra sua própria história de vida, de formação e da profissão.

É nesse contexto que emerge a organização do Dossiê *Ofício de ensinar, experiência escolar e narrativas de si*, coordenador por Daniel Suarez (Universidade de Buenos Aires) e Luis Porta (Universidade Nacional de Mar del Plata), constituído de dez textos que problematizam questões de ensino e de formação em diálogo com rupturas metodológicas, teóricas

e epistemológica do giro narrativo e (auto)biográfico no cenário da formação e da área de Educação. As discussões pautadas no dossiê mobilizam reflexões sobre narrativas e experiências escolares e de formação, biografemas e icidentes, atividades impressas e saberes docente, além de diversidades de apropriações conceituais das narrativas (auto)biográficas e suas implicações como dispositivos de pesquisa-formação nos processos iniciais e continuados de formação e de inserção profissional.

A seção “Artigos” é composta por dez textos que tematizam e socializam discussões sobre narrativas autobiográficas e de mulheres contidas do relatório da Comissão Nacional da Verdade (CNV), memórias e narrativas de crianças desvalidadas, além de narrativas históricas e memórias de Jacintha Clotildes, Alfredina de Paiva e Souza, na condição de mulheres negras e também análise da história de vida de Dom José Maria Pires e seu projeto eclesialístico. Outra temática que é socializada na seção diz respeito às discussões sobre experiências docente na pandemia e desafios que se colocam para o exercício da docência como prática de resistência, de esperança e de modos outros de viver a docência na contemporaneidade.

A seção inicia com o texto *Professoras “subversivas”: narrativas autobiográficas de mulheres militantes no relatório da Comissão Nacional da Verdade (CNV)*, de Pâmela Tainá Wink da Luz, Diego Orgel Dal Bosco Almeida e Éder da Silva Silveira, com divulgação de resultados de uma pesquisa sobre as experiências de professoras que integraram grupos clandestinos de resistência à ditadura militar brasileira (1964-1985). O texto analisa relatos e depoimentos dessas professoras, contados no Relatório da CNV, os quais se configuram como narrativas autobiográficas de memória e experiência, ex-

plicitando marcas de acusações de “subversão” atribuídas às docentes, na condição de mulheres “desviantes” da ordem social e política vigentes, mas também da não subserviência à condição feminina. O artigo avança na discussão histórica e relaciona questões do contexto da ditadura militar com o atual momento vivido na sociedade brasileira, através de ataques, perseguição política e ideológica no contexto educacional.

O artigo *O nome impede a morte: trajetórias de vidas de meninos desvalidos*, de Maria Zélia Maia de Souza, busca analisar, no contexto do século XIX, os debates acerca da proteção às crianças desvalidas do sexo masculino, da concepção pedagógica de ensino primário profissional do Asilo de Meninos Desvalidos (1875-1894) e das trajetórias de vida de meninos internos daquela instituição asilar/escolar. Destaca-se o trabalho com as fontes e cruzamentos de dimensões históricas e biográficas no campo da História da Educação.

O texto *Dom José Maria Pires: um projeto eclesialístico, uma história de vida (1966-1985)*, de autoria de Maria Elizete Guimarães Carvalho e Maria das Graças da Cruz Barbosa, problematiza a trajetória episcopal de Dom José Maria Pires, arcebispo da Paraíba, a partir de cartas pastorais, discursos e homilias, entre outras fontes, como memórias individuais e/ou coletivas, estudos e escrituras sobre ele produzidos. A análise de aspectos da história de vida de Dom José Maria Pires ancora-se em princípios teóricos da nova história cultural e da hermenêutica articulando discussões sobre biografia, história e memória.

O artigo de Petrônio Domingues e Hiago Feitosa da Silva, intitulado *Jacintha Clotildes: de escravizada à “Sinhá Preta”*, socializa aspectos da trajetória de Jacintha Clotildes do Amor Divino, situando marcas de sua liberdade em Sergipe da primeira metade do século XIX, seu casamento, a morte do marido e sua

atuação na condição de administradora de um engenho e proprietária de escravizados. A partir daí, o artigo problematiza como essa liberdade vem sendo celebrada nos domínios da memória por parte de militantes políticos e setores dos movimentos sociais de Sergipe, os quais a elevaram ao patamar de primeira heroína negra na história do estado.

O trabalho de Cicera Nunes intitula-se *Narrativas de mulheres negras: cultura de base africana e educação no cariri cearense* e centra-se em questões relacionadas ao papel das mulheres negras como transmissoras de práticas culturais de matriz africana no Cariri cearense. Discussões teórico-metodológicas ancoradas em noções conceituais da abordagem (auto) biográfica e suas relações com a memória e a oralidade são articuladas no texto e socializadas através de entrevistas narrativas realizadas com duas mulheres negras produtoras de cultura no Cariri cearense, Maria Juraci dos Santos Silva, Dona Iraci, da comunidade Chico Gomes, em Crato, no Ceará; e Maria Josefa da Conceição, Dona Maria de Tiê, da comunidade quilombola de Souza, em Porteiras, no Ceará.

Em *Trajetoira e contribuições de Alfredina de Paiva e Souza (1905-1999) na educação brasileira*, Rafaela Silva Rabelo e Denis Herbert de Almeida objetivam analisar indícios da trajetória da professora Alfredina de Paiva e Souza (1905-1999), através de suas contribuições e suas redes de relação, a partir da atuação na educação matemática no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ) e pelo seu pioneirismo na teleeducação. O trabalho com as fontes, notadamente os periódicos disponíveis na Hemeroteca Digital Brasileira e consulta as revistas pedagógicas, registros cartórios e manuais pedagógicos disponíveis em diferentes acervos demarcam indícios dos deslocamentos, redes de sociabilidade, suas vinculações institucionais e atuação em diferentes áreas.

O texto *Entrelaçando histórias de vida e o sentimento de pertencimento: reflexões de uma coordenadora pedagógica sobre as ações da gestão escolar*, escrito por Felipe Costa da Silva e Débora Ortiz de Leão busca compreender como a coordenação pedagógica oportuniza a formação continuada a partir de sua história de vida e pertencimento à escola. Noções da pesquisa narrativa possibilitam análises relacionadas à trajetória profissional, ao conhecimento, à formação e ao processo formativo no cotidiano da escola.

Os dois últimos textos da seção problematizam questões sobre experiências docentes no contexto da pandemia. O artigo de Vitória da Silva Bemvenuto e Adriane Ogêda Guedes, *Insistir em frestas na pandemia: esperar na presença ante o afastamento*, volta-se para a partilha de ações como professoras-pesquisadoras do projeto “Habitar-se” e de experiências de viver a pandemia da covid-19, indicando pistas e frestas da docência na pandemia. Esperar outros modos de viver e de resistir, com sensibilidades, trocas afetivas, diante da crise sanitária e política, pode ser lido como formas de pensar docência-vida-pesquisa ancoradas em atos de resistências e reinvenções diante do contexto atual e de suas crises. Encerra a seção o texto *Narrativas sobre a docência no contexto da pandemia: experiências de resistência e esperança*, de autoria de Ana Paula Santos Lima Lanter Lobo, Joelma da Conceição da Silva Henrique e Souza, Adriana Pires de Arezzo, Verônica Fabiola Neves Rodrigues, Penha Mabel Farias do Nascimento e Andreia Viana da Silva Diniz, quando apresentam tessituras de narrativas de professoras no contexto da pandemia da covid-19 no Brasil, em um esforço individual e coletivo de dar sentido ao vi-

vido, trazendo diferentes experiências de vida e formação em situações diversas da docência. A escrita narrativa é mobilizada como dispositivo que se articula com espaços-lugares e como impactam nas aprendizagens, ideias, crenças e percepções da prática docente no cenário pandêmico. As narrativas, redes e parcerias entre docentes, configuram-se como processos formativos e práticas de resistência e de produção de novas experiências para a profissão.

O último número da *RBPAB* inscreve-se num movimento de ampliação de diálogos e redes de pesquisa que tem se dedicado ao campo da pesquisa (auto)biográfica e de suas contribuições para se repensar a vida, seus sentidos e desafios diante do cenário contemporâneo. Os textos publicados no dossiê e na seção “Artigos” entrelaçam perspectivas epistêmico-políticas da pesquisa (auto)biográficas e dos modos diversos como narramos a formação, a docência e a própria vida.

Sigamos narrando a vida como forma de resistência e de outras e diversas existências, buscando indícios, rastreando pistas e entrevendo frestas nas memórias e histórias de atores sociais apagados e silenciados historicamente e de práticas docentes também invisibilizadas no atual contexto e de crises que assolam a sociedade brasileira. Oxalá consigamos, com força e bravura, restaurar a jovem democracia do país e vislumbrar um presente-futuro inclusivo, diverso, crítico e enraizado em nossa cultura e modo de viver-narrar.

Massarandupió, verão de 2021

Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia

DOSSIÊ



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



OFICIO DE ENSEÑAR, EXPERIENCIA ESCOLAR Y NARRATIVAS DE SÍ

Presentación

A partir de la disrupción del giro narrativo y biográfico en el campo de la educación, las narrativas de sí vienen siendo una de las vías más transitadas y exploradas para nombrar, contar, indagar, comprender e imaginar el mundo de la experiencia escolar y el oficio de enseñar. Los modos de producir y poner en circulación conocimientos científicos sobre el territorio, las temporalidades y las socialidades de la escuela se han visto interrumpidos y alterados por un interés creciente por comprender y conversar con la forma en que los docentes (los seres humanos) experimentamos y recreamos nuestra experiencia y vida profesional y personal, por describir en profundidad cómo heredamos narrativas, sentidos y significados sociales, políticos, educativos que nos constituyen en “hablantes competentes” del campo y, al mismo tiempo, tramamos significaciones, acontecimientos e imágenes acerca de nuestros mundos vividos mediante relatos que nos tienen simultáneamente como autores, intérpretes, narradores, protagonistas y testigos.

Las formas consolidadas de investigar la educación se han visto interferidas, de este modo, por una inquietud ética y epistemo-política creciente por establecer con los “sujetos de la investigación” nuevos u otros diálogos que resulten más fértiles y ecológicos para el conocimiento educativo y el reconocimiento de formas particulares y otras de experiencia, saber y discurso. Los relatos autobiográficos de los diferentes agentes escolares y de los actores de sus comunidades locales, contruidos y reconstruidos en el marco conversacional de la entrevista narrativa, el trabajo de campo etnográfico, los talleres biográficos y la

documentación narrativa, entre otros territorios de exploración metodológica dialógica e indicial, han ofrecido piezas narrativas, materiales documentales y fuentes biográficas y autobiográficas que permitieron el despliegue de ese conocimiento cualitativo sutil, excesivo y sensible respecto de la vida cotidiana en las escuelas y de las afectaciones, movimientos y voces de sus actores.

Las autobiografías docentes, las historias de formación, las memorias de oficio, los relatos de experiencia, las cartas, los posteos autobiográficos, las autobiografías imagéticas, los diarios de clase, las autoetnografías docentes, las biografías de aula, son solo algunos de los recursos y modelos narrativos mediante los que las profesoras y las maestras cuentan sus historias y, a mismo tiempo, dan cuenta de sus modos de habitar el mundo. Es a través de la lectura analítica, interpretativa y dialógica de este material narrativo y documental vivo, vibrante, afectado, que las investigadoras (auto)biográficas estudian y conversan con las significaciones y saberes de experiencia que ponen a jugar sus interlocutoras. Narrando en primera persona el oficio de enseñar, relatando la materialidad y la gestualidad del propio trabajo artesano, contando afectadamente los detalles y secretos de habitar junto con otras la escuela y el aula, las docentes ofrecen materiales inigualables para construir dialógicamente análisis e interpretaciones acerca de cómo viven y significan la experiencia, (re)conocen su itinerario de formación y proyectan una imagen-futuro de sí mismas, de su comunidad de prácticas, de la enseñanza, de las alumnas.

La investigación narrativa y (auto)biográfica en educación y formación ha aprovechado esta profusa y variada producción de documentos, monumentos y obras narrativas de docentes para ofrecer nuevas pistas de conocimiento, participación y acción transformadora. Y como bies metodológico de todo ese movimiento creativo, también ha experimentado reflexivamente sobre las dimensiones y posibilidades estéticas y poéticas en la composición narrativa y dialógica de la escritura científica, académica y pública. La investigación narrativa y (auto)biográfica no puede escapar de una constante y recursiva práctica reflexiva sobre las decisiones metodológicas adoptadas no solo en el “trabajo de campo”, sino también en el momento de producir textos, de hacer escritura científica. Los diez artículos que conforman el Dossier “Oficio de enseñar, experiencia escolar y narrativas de sí”, que presentamos en este número de la Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, se pliegan e inscriben como serie textual en este movimiento y acervo de narrativas de investigación. En su despliegue diverso y muchas veces heterodoxo, los textos aquí reunidos muestran, discuten y confrontan las potencialidades de conocimiento, interrogación y acción de esta perspectiva de investigación y abren un espacio renovado para la visibilización, la conversación y el debate en torno de la aventura biográfica y autobiográfica que emprenden las investigadoras del campo educativo y de la formación, al trabajar como un *bricoleur* con la pluralidad de estrategias, tácticas y huellas narrativas de la experiencia de sí en la escuela.

El Dossier inicia con el artículo *Entre biografemas e incidentes: histórias insólitas e sem fama de uma professora imaginária*, de Eduarda Ritzel y Máximo Daniel Lamela Adó de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (Brasil). Es su texto, las autoras proponen diluir y desdibujar los límites narrativos entre la reali-

dad y la ficción para problematizar las concepciones esencialistas que fijan y aprisionan la identidad docente en posiciones preestablecidas por el lenguaje. Mediante las nociones de “biografemas” e “incidentes” desarrollados por Roland Barthes, avanzan hacia la descripción relatada de una identidad ficticia que se configura y se da forma como autoficción, y donde se abre el espacio para una “transcreación” del oficio docente. Se trata de la “fantasía de escritura” de una profesora en formación, de una identidad docente en movimiento, que escribe para conocer y para conocerse, que explora e indaga las potencialidades narrativas de la literatura (Cortázar, Gonçalo M. Tavares) y que utiliza como artificio de la puesta en intriga del relato la historia de una profesora imaginaria. Como un aporte a una poética narrativa y a una otra política de la identidad docente, el texto busca discutir la posibilidad de descentralizar, fragmentar y deconstruir al concepto de profesor como el de un ser único, homogéneo y esencial.

Continúa la serie el artículo de Marta Campos de Quadros (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo) y Yoshie Ussami Ferrari (Universidad Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”), *Um mundo além da escola: trânsitos culturais, histórias de vida e saberes de professores*, en el que presentan reflexiones resultantes de una investigación que se dirigió a (re)conocer algunos procesos formativos y prácticas culturales, escolares y no escolares, que han constituido el saber profesional de profesoras de escuelas básicas públicas, a lo largo de toda la vida. El texto, sin embargo, presenta un recorte en el que se especifica y describe el papel atribuido a los “trânsitos culturales” que estas docentes experimentaron redefiniendo su identidad y saber profesionales. El trabajo busca así (re)constituir las historias de vida de seis docentes a través de entrevistas narrativas y, para

ello, toma como referencia teórica los estudios referentes al “saber profesional de los docentes” y el concepto de “lugares de aprendizaje” de Ellsworth. A partir de la lectura de estos relatos de sí, las autoras concluyen, por un lado, que la escuela es visualizada y narrada como un lugar privilegiado para la socialización profesional y la apropiación de saberes de oficio derivados de la propia experiencia y, por otro, que los tránsitos culturales vividos y narrados conforman y significan los saberes de experiencia que sustentan las prácticas pedagógicas de las docentes-narradoras. Su potencialidad radica, entonces, en que se constituyen en mediadores críticos entre lo que les sucede a los docentes en la vida cotidiana y la transformación/creación/reflexión de sus prácticas docentes.

Reflexionar sobre el proceso de elaboración de “actividades impresas de uso común” en la docencia y los procesos de producción de conocimiento que subyacen a las decisiones y elecciones realizadas en este proceso por los profesores y profesoras, es lo que se propone el artículo, *Ação de ensinar: atividades impressas, narrativas e saberes*. A través de este texto, Tânia Maria da Silva y Cláudia Starling (Universidad Federal de Minas Gerais) pretenden contribuir a visibilizar las experiencias docentes en el diseño de actividades de enseñanza y a problematizar metodológicamente las fuentes de sus conocimientos. Para ello, presentan los resultados de una encuesta a docentes de Educación Primaria de una escuela pública, en la que relevaron y documentaron narrativas movilizadas por las actividades desarrolladas por los participantes. El análisis se realizó considerando los significados que impregnan la historia singular de cada docente y los elementos comunes compartidos, que son valorados como potentes para el debate educativo. De este modo, las autoras identifican que la intencionalidad de las actividades,

los aspectos referentes a la tipología y la forma de uso se relacionan con el conocimiento que se construye y reconstruye a lo largo de la trayectoria profesional, a través de experiencias diferentes y procesos autorreflexión sobre la acción. Concluyen y exhortan, además, a tener en cuenta la relevancia de visibilizar y documentar las experiencias en la acción docente y a estimular la circulación, recepción y reflexión de estas narrativas de experiencias en propuestas orientadas a la acción colectiva, con el fin de aportar nuevos significados para la acción docente y la discusión pública y especializada.

Jesús Carlos González Melchor, de la Universidad Pedagógica Nacional de México, se propone analizar algunos aspectos que considera cruciales de la docencia universitaria a partir de la construcción de trayectorias profesionales de pedagogas, en el marco de la dinámica institucional de la formación de pedagogos en la UNAM. Su artículo *Trayectorias académicas de pedagogas de Colegio de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*, incluido como el cuarto en la saga del Dossier, se presenta como uno de los resultados de una investigación orientada a describir con detalle y en sus particularidades a la docencia en la universidad, pero en su relación compleja, tensa e inestable con las otras funciones de la actividad académica universitaria. En el estudio, las académicas relataron sus experiencias como docentes de cursos de licenciatura y posgrado, así como anudaron a sus tramas e intrigas las historias de otras prácticas y tareas diferentes a la enseñanza formal, tales como la dirección de tesis en la licenciatura y el posgrado, la elaboración de planes de estudio, el diseño de programas de asignatura, la tutoría universitaria. A partir de la lectura analítica de ese corpus narrativo y autobiográfico, el autor concluye que las profesoras construyeron su “*ethos docente*” a partir de sus primeros acer-

camientos e involucramientos en el campo de la didáctica, y de su relación cotidiana con las funciones de la vida académica universitaria como ayudantes de investigación y gestión curricular.

Los desafíos, problemas y experiencias observados en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en las escuelas ordinarias marcan la urgencia de desarrollar propuestas de formación de docentes y otros profesionales de la educación que sean capaces de promover reflexiones sobre las vivencias que experimentan y los conceptos y saberes que sustentan sus acciones. A partir de esta premisa construida sobre el territorio de las políticas de inclusión, Cibele Moreira Monteiro (Universidad São Francisco y Universidad Federal de Itajubá) y Ana Paula de Freitas (Universidade São Francisco) desarrollaron un estudio narrativo con el fin de contribuir en la construcción de esa pedagogía urgente de la formación mediante la comprensión de cómo la escritura y el intercambio de relatos autobiográficos ofrecen posibilidades para reelaborar las percepciones de los educadores sobre la inclusión escolar. Durante esta investigación focalizada en la inclusión escolar de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA), informan las autoras, se realizaron una decena de reuniones de formación en línea con 29 profesionales de una escuela estatal que atiende a estudiantes de los últimos años de la escuela primaria y secundaria. En el análisis de ese material narrativo, y con arreglo a los criterios metodológicos del paradigma indiciario, pudieron percibir cómo las diferentes interpretaciones y lecturas de las narrativas de sí de los docentes y la diversidad de aspectos y dimensiones abordados en la trama de cada una de ellas contribuyeron favorablemente a la reflexión y reelaboración de los significados atribuidos a las experiencias de inclusión que vivieron. Esa lectura también les permitió con-

cluir que las propuestas formativas basadas en el trabajo con narrativas autobiográficas de los educadores pueden movilizar nuevas formas de significar los desafíos y posibilidades presentes en el contexto de la educación inclusiva. Sobre estas cuestiones y problemas versa su artículo *A (trans)formação de educadores por meio do trabalho com narrativas no contexto inclusivo*, que incluimos como quinto texto del Dossier.

Formação do cantar centrado na docência: narrativa (auto)biográfica de Felipe, de Dyane Rosa (Projeto Arte nas Escolas e Comunidades da Prefeitura de Criciúma) y Teresa Mateiro (Universidade do Estado de Santa Catarina) es el sexto artículo de la serie. En el texto, las autoras presentan la historia de formación musical y docente en canto de Felipe, estudiante de Licenciatura en Música, construida en colaboración en el marco de una investigación (auto)biográfica y narrativa, con el fin de mostrar y problematizar las potencialidades de esta perspectiva de indagación para el ejercicio reflexivo del sujeto de la formación respecto de la propia experiencia y trayecto formativo. A partir de esa práctica narrativa de sí los propios sujetos de la formación pueden visualizar y comprender mejor las modalidades de aprendizaje y autoconocimiento implicados en esos recorridos y acontecimientos. En un primer momento, las autoras contextualizan el lugar de encuentro, el espacio de formación y “el cantar” en la historia formativa del entrevistado. Inmediatamente, describen la modalidad y el tono que adoptó la entrevista narrativa oral y destacan la relevancia de la investigación con estudiantes de pregrado en el área de educación musical. Asimismo, dan cuenta de las resonancias que se fueron tejiendo en la construcción compartida de la historia, sobre todo en lo que tiene que ver con los modos en que el estudiante-practicante organizó su formación, la autonomía que demostró en re-

lación con diferentes opciones formativas a las que se enfrentó en su trayecto y las connotaciones auto formativas de la historia relatada y conversada. En esa narrativa de sí, identifican a la docencia como un eje estructurante y deseado de su trayectoria relatada, que entrama y configura la historia, y que pone en el foco a su formación docente, su formación musical y pedagógico-musical y sus vivencias profesionales.

Bajo la forma de narrativa autobiográfica, el siguiente artículo del Dossier, titulado *(Re) significando a atuação docente: orientação de residência educacional e o ensino remoto*, de Juliana Rossi Duci y Ana Paula Gomes Sefarian (Faculdade Sesi de Educação), presenta la cuestión de la formación y el trabajo docente como una “apreciación de la subjetividad singular y plural”. Esto es, como un punto de vista que contribuye a la investigación de las más variadas formas de expresión de la categoría docente, particularmente en el contexto de la Pandemia, desde aquella que permite focalizar en las dimensiones subjetivas implicadas hasta las que se aproximan a la acción profesional en el marco de las dimensiones temporales y espaciales que la organizan y regulan. De esa manera, las autoras narran su “experiencia en la doble docencia”, durante el 1er semestre de 2020, en un curso de Licenciatura en Ciencias Humanas en una Facultad de Educación en el ámbito del Programa de Residencia Educativa en la ciudad de São Paulo. Y lo hacen a partir de reflexión: ¿de qué manera, los consejeros de residencia (ellas mismas) resignifican sus prácticas de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la enseñanza a distancia? Este proceso resultó en una autorreflexión sobre los desafíos y potencialidades del uso de recursos tecnológicos y audiovisuales en el desempeño de las actividades docentes.

El octavo texto, *A narrativa (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa-formação na*

indução profissional docente”, explora las posibilidades de situar el aporte de la investigación formativa como dispositivo de inducción profesional docente, a partir de los aportes y perspectivas epistemológicos de la investigación (auto)biográfica. En su artículo, Giseli Barreto da Cruz (Universidad Federal do Rio de Janeiro), Marilza Maia de Paiva (Colégio Pedro II) y Viviane Lontra (Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro) proponen y despliegan dos movimientos complementarios: en primer lugar, destacan y discuten los supuestos históricos, filosóficos y conceptuales de la formación en la investigación y, más concretamente, desde la perspectiva (auto) biográfica. Luego, presentan y describen un diseño en desarrollo, como parte de una investigación en red interinstitucional que reúne a docentes principiantes de redes de colaboración, con el propósito de debatir y explorar las posibilidades y los retos de inducir a los compañeros a actuar ante las dificultades que afectan a la iniciación en la docencia. A partir de esa doble vía, reafirman a la narrativa como práctica (auto) biográfica que produce reflexión y permite al docente principiante, como narrador, adentrarse en situaciones complejas y reflexionar sobre ellas. En el diálogo constante entre las experiencias vividas en el aula y la clase, las teorías estudiadas y los nuevos aprendizajes posibilitados por esta relación, concluyen que los docentes principiantes profundizan el conocimiento de sí mismos y que en ese movimiento autorreflexivo y formativo se esboza otra modalidad de inducción profesional docente.

Processos de identificação na docência: ressignificando experiências no campo da pesquisa” es el título del artículo en el que Claudio Alfonso Peres (Universidade Federal de Mato Grosso e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas), Filomena Maria de Arruda Monteiro (Universidad Federal

de Mato Grosso) y José González-Monteagudo (Universidad de Sevilla) presentan un relato autobiográfico escrito en primera persona del singular, pero que resulta del diálogo colaborativo entre los tres coautores, un tesista de doctorado y sus dos orientadoras, en el marco de una investigación biográfica narrativa. Más allá de los debates metodológicos en torno de esta construcción textual compleja e innovadora, el texto indaga aspectos relevantes de un estudio cualitativo de las experiencias significativas vividas y resignificadas por el primer autor durante los tres primeros años como profesor e investigador en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Amazonas. A partir de reflexiones teóricas y análisis situados en la narrativa de sí sobre el desarrollo profesional docente entramadas con la vida y la experiencia, el artículo explora nuevas direcciones para la comprensión de los procesos de identificación experimentados en el campo de la investigación científica, tratando de descubrir e informar las posibilidades de cambios significativos en el desarrollo profesional de los educadores, a partir de la construcción de nuevos entendimientos y la identificación de las potencialidades formativas de las experiencias vividas en diferentes épocas, lugares y contextos sociales y educativos.

Los testimonios escritos por los maestros y profesores nos permiten entrar “en punta de pies” en las páginas de la historia, de sus historias, para conocer de más cerca y comprender mejor una profesión todavía en las sombras: la docencia. A partir de esta afirmación concluyente y desafiante, el artículo de Caterina Benelli (Università degli Studi di Messina), *La scuola “resistente”: pratiche autobiografiche per la valorizzazione delle storie di scuola*, visita escritos autobiográficos de profesionales de la educación con el fin de identificar “historias inusitadas”, microhistorias de resistencia que

cuentan las minucias de un tiempo, las peculiaridades de un grupo social y las notas que caracterizan a una comunidad toda. Desde la perspectiva de la autora del texto que cierra el Dossier, las historias de vida de los educadores escritas, leídas, comentadas y vueltas a escribir en talleres autobiográficos en la escuela son verdaderos “depósitos de historias” que permiten volver sobre la experiencia autobiográfica de sus narradores para resignificarla, explorar sentidos disimulados en las tramas y abrir el campo de la comprensión e imaginación de la escuela y del oficio de educar.

A pesar de sus diferencias, anclajes y localizaciones, los textos reunidos y secuenciados en el Dossier tematizan, describen y problematizan un abanico variado de focos sobre la docencia y su formación; los saberes locales, situados, del oficio; las políticas de identidad y de desarrollo profesional; el carácter formativo de la experiencia escolar; las trayectorias profesionales y académicas. Y también, cada artículo refiere, a su manera, más o menos explícitamente, a los debates teóricos y epistemológicos en los que se afilia y a las opciones metodológicas adoptadas y experimentadas. De este modo, ofrecen una renovada perspectiva de los alcances, usos y reflexiones surgidas en experiencias situadas de investigación (auto)biográfica en el campo de la educación, la experiencia escolar y el oficio de enseñar. Confiamos en que su lectura resuene, amplíe la imaginación y encienda nuevos y vibrantes debates en el campo.

Buenos Aires/Mar del Plata,
20 de diciembre de 2021

Daniel Suárez

Universidad de Buenos Aires

Luis Porta

Universidade Nacional de Mar del Plata

ENTRE BIOGRAFEMAS E INCIDENTES: HISTÓRIAS INSÓLITAS E SEM FAMA DE UMA PROFESSORA IMAGINÁRIA

■ EDUARDA RITZEL

<https://orcid.org/0000-0002-2792-9974>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

■ MÁXIMO DANIEL LAMELA ADÓ

<https://orcid.org/0000-0002-7643-1785>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO

Este texto problematiza a identidade docente como algo fixo, propõe uma docência que tenha como modo de operar uma identidade fictícia a partir das noções de biografemas e incidentes apresentadas por Roland Barthes (2004a; 2004c). Essa problematização se dá na forma de uma autoficção, em que se abre espaço para uma transcrição, com Haroldo de Campos (2013) e Sandra Corazza (2013) do fazer docente, encontrando no fantástico de Julio Cortázar uma maneira de relatar a si, de modo que se possa borrar as fronteiras entre real e ficção. Trata-se da fantasia de escritura de uma professora em formação, de uma docência em movimento e que escreve para conhecer. Utiliza como artifício a história de uma professora imaginária que relata a si enquanto moradora de um bairro, ao modo de Gonçalo M. Tavares. O texto busca discutir a possibilidade de descentralizar, fragmentar e desconstruir o conceito de professor enquanto o de um ser uno, homogêneo e essencial.

Palavras-chave: Docência. Fantástico. Autoficção. Transcrição.

ABSTRACT

BETWEEN BIOGRAPHEMS AND INCIDENTS: UNCANNY STORIES WITHOUT FAME OF AN IMAGINARY TEACHER

This text problematizes the teaching identity as something fixed, proposes a teaching that has as a way to operate a fictitious identity based on the notions of biographems and incidents presented by Roland Barthes (2004a; 2004c). This problematization occurs in the form of a self-fiction, where a space is created for a transcreation, with Haroldo de Campos (2013) and Sandra Corazza (2013) of teaching, finding in Julio Cortázar's fantastic a way to narrate itself, in a

way that it can blur boundaries between reality and fiction. It is the fantasy of writing by a teacher in training, a teaching in movement that writes to know. Using as an artifice the story of an imaginary teacher who tells herself as a resident of a neighborhood, in the manner of Gonçalo M. Tavares. The text seeks to discuss the possibility of decentralizing, fragmenting and deconstructing the concept of the teacher as that of an unite, homogeneous and essential being.
Keywords: Teaching. Fantastic. Self-fiction. Transcreation.

RESUMEN **ENTRE BIOGRAFEMAS E INCIDENTES: HISTORIAS INSÓLITAS Y SIN FAMA DE UNA PROFESORA IMAGINARIA**

Este texto problematiza a la identidad docente como algo fijo, propone una docencia que tiene como forma de operar una identidad ficticia a partir de las nociones de biografemas e incidentes presentados por Roland Barthes (2004a; 2004c). Esta problematización se da en la forma de una autoficción, donde se abre el espacio para una transcreación, con Haroldo de Campos (2013) y Sandra Corazza (2013) del quehacer docente, encontrando en lo fantástico de Julio Cortázar una forma de reportarse a sí mismo, para que pueda desdibujar los límites entre realidad y ficción. Se trata de la fantasía de escritura de una profesora en formación, de una docencia en movimiento y que escribe para conocer. Utiliza como artificio la historia de una profesora imaginaria que se presenta como habitante de un barrio, a la manera de Gonçalo M. Tavares. El texto, por lo tanto, busca discutir la posibilidad de descentralizar, fragmentar y deconstruir al concepto de profesor como el de un ser único, homogéneo y esencial.

Palabras clave: Docencia. Fantástico. Autoficción. Transcreación.

Ponto de partida [uma fantasia de escritura]

O que pode escrever uma professora? O que pode escrever uma professora que ainda mal começou a sua prática em sala de aula? Este texto trata de inícios. Escrever a si, neste texto, nesta fantasia, é escrever a história de uma professora que tenta encontrar instrumentos para conhecer, para dar a ver, a sua prática, as suas dúvidas, os seus questionamentos, os seus saberes.

Nesse sentido, trata-se de uma docência em movimento, que não escreve o que pensa que já sabe sobre Educação, mas que se propõe a escrever para conhecer, que como a literatura, faz girar os saberes, não os fixa, não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de algo das coisas (BARTHES, 2013).

A partir da quebra do estereótipo de uma professora enquanto um ser uno, primordial

(CORAZZA, 2013) de identidade docente fixa, se propõe que assim possa surgir uma professora que movimente essa identidade, a noção de identidade – fazendo variar com perguntas: quando? Como? Em que circunstâncias? E não quem é ou o que é uma professora – que a tome como fictícia, através da escritura, entre biografemas e incidentes, nos pequenos detalhes da narrativa de uma vida, das coisas que ainda não se sabem.

A docência proposta no texto tem a professora como uma didata artista e tradutora, seguindo a noção de transcrição haroldiana (CAMPOS, 2013) que toma emprestadas as teorias da tradução literária, que não tende a ser fiel ao original, mas a reinventá-lo, na escritura, na leitura, na pesquisa, na aula. Uma professora didata-artista e tradutora transcreve a matéria com que trabalha e mais do que isso, o próprio estereótipo de professor uno, verdadeiro, primordial. Une-se à proposta, dessa forma, uma discussão acerca da literatura fantástica – com Julio Cortázar, Tzvetan Todorov e David Roas – com discussões acerca do início de uma docência, na tentativa de borrar as fronteiras entre real e ficção. Utilizando, assim, do Bairro de Gonçalo M. Tavares e das *Histórias de Cronópios e de Famas* de Julio Cortázar, como estilo, instrumento de emulação para contar histórias. Histórias essas que traçam uma vida, uma vida que nasce, ao ser escrita.

Qual docência? Qual é a melhor maneira de se dar uma aula? O que se faz no começo? O que acontece quando nada acontece? Essas são algumas das perguntas às quais este texto não responde. O texto não procura uma verdade ou um significado último. Mais do que isso, não procura explicar, não tem intenção de estabelecer uma didática “obrigatória”, um juízo de valor, de constituir uma identidade acerca do que é ser professora. Este texto trabalha, sobretudo, com a experiência, com as banalidades, com a tentativa de pensar o que se faz,

a partir do vivido, do lido e do escrito, “[...] uma vez que é via esse distanciamento, mesmo que especulativo, que se pode vislumbrar o vivível e o vivido por meio de sua reinvenção” como “uma operação tradutora” (ADÓ, 2014, p. 9).

Transcriar a docência: aproximações com um fantástico

Escrever a docência. Sobretudo, escrever a docência com o fantástico. Mas, antes disso, duas perguntas: qual docência? Qual fantástico? Neste texto, pois, não há uma única docência ou um único fantástico, mas uma pluralidade de noções possíveis. A docência, primeiramente, essa da qual o texto se refere, se propõe a ser uma docência-pesquisa, uma didática tradutora, como experimentação de pensamento, leitura e escritura (CORAZZA, 2013). Na docência-pesquisa, “[...] os professores-pesquisadores reinterpretem os sistemas de pensamento moderno e suspeitam de suas verdades” (CORAZZA, 2013, p. 96), pois “[...] esse trabalho da docência é um trabalho de pesquisa e o trabalho de pesquisa, quando se é professor, é também um trabalho de docência” (ADÓ, 2014).

A proposta é enfrentar a tradição pedagógica moderna como inimiga, que insiste em desenvolver receitas ou manuais de um como fazer, impondo qual a melhor forma de “se dar uma aula”, de montar um currículo, qual a melhor didática ou qual a essência da identidade docente. Segundo Silva (2015), nossas noções de educação, pedagogia e currículo estão enraizadas nas ideias modernas, na própria Modernidade, ou seja,

[...] seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa. É através desse sujeito racional, autônomo e democrático que se pode chegar ao ideal moderno de uma socieda-

de racional, progressista e democrática (SILVA, 2015, p. 111-112).

Na pós-modernidade, entretanto, trata-se de questionar essas pretensões totalizantes do saber moderno, colocar em dúvida a noção de progresso que está no centro da concepção moderna de sociedade, colocar em dúvida o sujeito moderno que é um sujeito centrado, que não admite contradições, sujeito centro da ação social. Para o pós-modernismo, o sujeito não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido, é dirigido a partir do exterior, pelas estruturas, instituições, discursos (SILVA, 2015).

Pensar uma docência na contemporaneidade é abrir mão da verdade e “[...] interrogar se tudo o que dissemos, até então, sobre pedagogia, currículo, escola, aluno, professor, é tudo o que podemos dizer” (CORAZZA, 2013, p. 98), de forma que se desprenda e se esqueça do que foi dado e do que foi feito na herança pedagógica. Através da didática tradutora, essa docência-pesquisa é feita com textos, enquanto discursos – a própria didática acaba funcionando como discurso, em que conduz uma determinada interpretação e avaliação (CORAZZA, 2015a). Essa tradução leva as matérias a “compartilharem espaços e tempos heterogêneos e simultâneos”, não ambicionando semelhança com o original, pois “[...] ambas as formas são transformadas e vivificadas pelas variações de leitura e variantes de escritura, feitas com e por dentro de discursos” (CORAZZA, 2015a, p. 110).

Nesse contexto, surge a proposta da docência com o fantástico, a partir de um processo de tradução enquanto criação, ou seja, a partir da transcrição (CAMPOS, 2013) de uma docência que já é previamente resultado de uma transcrição outra – uma espécie de simulacro, cópia da cópia de um original que se perde, ou que sequer existe. Ora, transcriber, para Haroldo de Campos, é uma tradução criadora,

na medida que traduz a tradição, reinventando-a. Coloca, então, o tradutor não como comunicador, mas como “[...] tradutor-usurpador que passa, por seu turno, a ameaçar o original com a ruína da origem” (CAMPOS, 2013, p. 57). E se, como sugere Haroldo, o texto literário pode ser visto como ficcionista da ficção, a transcrição não designa senão uma transfuncionalização “[...] onde o fictício se apresenta como figura de trânsito entre o real e o imaginário” (CAMPOS, 2013, p. 121).

A transcrição de uma docência artista e tradutora com e a partir do fantástico pretende permitir inventar um outro modo de escrever a docência, no qual parte-se da ideia de que escrever é traduzir (VALÉRY, 1956) em que nesse processo, o próprio fazer docente constitui-se. Ou seja, é no espaço auleiro e no espaço de escritura, criação e leitura que se pensa o que se faz em Educação. Para isso, a tradução opera dessa forma como transgressora, dessacraliza, rasura o centro e a origem. Escrever a docência, sabendo que a criação é sempre um processo de autocriação, de criação de si (CORAZZA, 2013).

A docência com o fantástico é uma docência que parte da literatura fantástica de Julio Cortázar. Por isso, não se pretende tratar o fantástico apenas como um gênero literário, ou falar sobre literatura, mas afirmar o fantástico como atmosfera insólita, desejo de escritura, transcrição da tarefa docente em escritura.

Um dos pensadores da literatura fantástica enquanto gênero foi Todorov. Em *Introdução à literatura fantástica*, ele explica que é difícil denominar o que é o fantástico e que essa denominação se dá, justamente, entre os limites do maravilhoso e do estranho. O fantástico, portanto, acontece na incerteza, na hesitação, segundo Todorov.

O conceito de fantástico se define, pois com relação aos de real e de imaginário. Há um fenômeno estranho que se pode explicar de duas

maneiras, por meio de causas de tipo natural e sobrenatural. A possibilidade de se hesitar entre os dois criou o efeito fantástico. (TODOROV, 2017, p. 31).

A noção de hesitação interessa, pois ajuda a fazer ver a docência como um processo hesitante, ou seja, como um discurso que transita entre possibilidades, entre verdade e mentira, entre matérias, identidades, noções. No entanto, Todorov é muito rigoroso quanto ao “fantástico”, pois refere-se ao termo apenas como uma variedade da literatura, como um gênero. Pois, ora, se o fantástico existe apenas na hesitação entre o maravilhoso e o estranho, o sobrenatural e o natural, dificilmente consegue-se atingi-lo, pois seria algo muito frágil.

Diferentemente de Todorov, em *A ameaça do fantástico: aproximações teóricas*, David Roas (2014) amplia a noção de fantástico e posteriormente de neofantástico, afirmando que a hesitação não pode ser aceita como um único traço definitivo do fantástico, pois este fica apenas reduzido ao limite entre dois gêneros. Para Roas (2014, p. 31), uma narrativa deve ser considerada fantástica quando nela se cria um “[...] espaço similar ao que o leitor habita, um espaço que se verá assaltado pelo fenômeno que transformará sua estabilidade”. O fantástico precisa do sobrenatural para existir, pois é na confrontação do sobrenatural e do real dentro de um mundo estável e conhecido, que o fantástico provoca uma “incerteza na percepção da realidade e do próprio eu” (ROAS, 2014, p. 32). Mas, não estamos falando de figuras como gênios, fadas, sereias, entre outras criaturas extraordinárias. O sobrenatural de Roas é aquilo que não se consegue explicar, que não se explica de acordo com as mesmas leis de um mundo ordenado. Essas criaturas não poderiam ser consideradas como fantásticas justamente porque não intervêm na nossa ideia de realidade, no cotidiano. O fantástico dependerá do que se considera real, deve ser

o mais verossímil possível, sem situá-lo em um espaço onírico e ilógico. O fantástico se dá nessa relação conflituosa com a realidade empírica, tendo como objetivo “a possibilidade de um rompimento da realidade” (ROAS, 2014, p. 53). Nesse sentido, importa a superação da linguagem, do indescritível porque impensável, da trapaça com nosso quadro de referência. Importa que se defina uma realidade extratextual, que seja comum ao leitor, para que o fantástico possa transgredi-la.

Roas também propõe uma discussão sobre o fantástico e a pós-modernidade. Como ficaria o fantástico em uma era onde não conseguimos mais definir a realidade? Dessa forma, portanto, como fazer a transgressão necessária à existência do fantástico? Roas diz que o que caracteriza o fantástico na pós-modernidade é essa irrupção do anormal em um mundo que aparenta ser normal – esse mundo onde não se vomita coelhinhos, onde não há livros infinitos, cavaleiros inexistentes –, mas não para “[...] demonstrar a evidência do sobrenatural, e sim para postular a possível anormalidade da realidade” (ROAS, 2014, p. 67). A realidade não passa de uma construção fictícia, de uma simples invenção. O fantástico denuncia isso.

Já Júlio Cortázar, pouco escreveu sobre o fantástico. Sua preocupação era em fazê-lo, vivê-lo. Em algumas entrevistas, ele afirma que o fantástico é uma coisa muito simples, que pode acontecer em plena realidade cotidiana, “[...] em um dia ensolarado como o de hoje [...], em condições muito comuns e normais” (BERMEJO, 2002, p. 33). Para ele, o fantástico é simplesmente uma indicação de que, às margens das leis aristotélicas da racionalidade, situações irrompem e o cérebro lógico não as capta. Não há um momento em que Cortázar tenha definido precisamente o fantástico, o que para ele acontece é “[...] uma espécie de aceitação prévia de qualquer coisa que os demais consideravam inexplicável, como um jogo de cau-

salidades, ou como uma brincadeira de coincidências” (PREGO, 1991, p. 50). Ele não opõe o real e irreal, mas alarga a realidade.

Uma docência pensada com o fantástico tenta, portanto, evidenciar que não se pretende estabelecer uma verdade sobre o fazer docente, não se pretende mostrar um como fazer que seja indiscutível, mas viabilizar múltiplas possibilidades. Alargar o que se entende por real na docência. Na hesitação entre verdade e mentira, entre real e ficção, é que acontece essa docência. E disso “[...] resulta que o que se quer com o trabalho da docência não é o de uma produção de verdade, mas a instauração de um multiverso de possíveis” (ADÓ, 2014, p. 8). Trata-se de uma docência que se transforma e se transcria a partir de – em diálogo com – experimentações de outras docências – como um texto, que remete a outros textos – e experimentações do próprio fazer docente. Uma docência que tem como objetivo voltar-se a si mesma, de dentro do próprio discurso para repensar-se constantemente.

Hesitar entre o real e a ficção. Bem, nem toda ficção é fantástica, mas todo fantástico é ficção (TODOROV, 2017). Em Cortázar, a verdade e a mentira são complementares, não se opõem. Nesse sentido, “[...] qualquer produção de verdade sempre tem um pacto com a ficção” (ADÓ, 2014, p. 8).

Para o senso comum, a verdade designa o verdadeiro e o verdadeiro é o que se apresenta como real à evidência sensível. A verdade surge então num duplo registro: no registro da coisa na medida em que esta se apresenta como ‘verdadeira’, como não-ilusória, e no registro da *linguagem*, enquanto enunciação adequada à coisa. (GARCIA-ROZA, 1990, p. 10, grifo do autor)

A ficção está constantemente localizada ao lado da mentira, ou de um contrato feito entre leitor e autor, no qual há uma verdade apenas dentro da narrativa. Isso quer dizer que a ficção tem força de verossimilhança a partir des-

se contrato, mas quando vista de fora, volta ao seu lugar de não verdade. Portanto, vale questionar: o que cabe dentro da verdade? O que ou quem designa um fato?

Nietzsche pergunta o que sabe propriamente um sujeito de si mesmo, afinal, “[...] seria ele capaz de alguma vez perceber-se completamente, como se estivesse em uma vitrina iluminada?” (NIETZSCHE, 2009, p. 532). Ele parece questionar se podemos acessar, de fato, o que as coisas são, pois apenas acreditamos sabê-las, mas “[...] no entanto, não possuímos nada mais do que metáforas das coisas, que de nenhum modo correspondem às entidades de origem” (NIETZSCHE, 2009, p. 534). A verdade, para o autor, são metáforas, metonímias, antropomorfismos, uma soma de relações humanas. As verdades são ilusões, embora se esqueça que são. Nietzsche salienta que a sociedade, para existir, estabelece dizer a verdade, ou seja, utiliza de metáforas usuais para expressar moralidade, mentir em rebanho, em que a verdade é o que se diz ser verdade – como quando se define um mamífero, cria-se uma referência para mamífero, mas nenhuma verdade é trazida à luz. Designo que isso é vermelho, designo que isso é frio, despertando “uma emoção que se refere moralmente à verdade” (NIETZSCHE, 2009, p. 536).

A ficção da qual estamos próximos neste texto se refere também, ao conceito de “metaficção historiográfica” de Linda Hutcheon (1991). Hutcheon faz uma conexão entre história e ficção, partindo da ideia de que ambas são construtos linguísticos e nada transparentes em termos de linguagem e estrutura, mas que apesar disso “[...] não quer dizer que a história e a ficção façam parte da mesma ordem de discurso” (HUTCHEON, 1991, p. 148). Só conhecemos o passado por meio de vestígios textualizados, por isso, mais do que pensar a que objeto real (empiricamente) do passado se refere a história, trata-se de pensar a que

contexto discursivo pertence essa linguagem, a que textualizações é preciso referir-se. Não se trata de negar a existência empírica do passado, mas verificar a nossa forma de conhecer esse passado. Em outras palavras, os conjuntos discursivos são que determinam o que é um fato. Roland Barthes citou muitas vezes a frase, segundo ele, de Nietzsche “Não há fato em si [...] não há estado de fato em si, é necessariamente, pelo contrário, introduzir primeiro um sentido antes mesmo que possa haver um estado de fato” (NIETZSCHE apud BARTHES, 2012, p. 251).

O que Hutcheon chama de ficção pós-moderna não aspira contar a verdade, mas aspira perguntar de quem é a verdade que se conta. Ficção e história apresentam-se, então, como sistemas culturais de signos. Portanto, a metaficção historiográfica seria essa prática autoconsciente em relação à maneira como a história e a ficção são realizadas; uma maneira de narrar o passado. Não foi Pierre Menard (BORGES, 2007), contemporâneo de William James, quem disse que a verdade histórica não é aquela que aconteceu, mas aquela que julgamos ter acontecido? Isso já nos abre um caminho.

Barthes, em *S/Z*, diz que o realismo não copia o real, mas faz uma cópia de uma cópia (representada) do real. O realismo, dessa forma, seria um pastiche, mais do que uma cópia (BARTHES, 1992). Por outro lado, a teoria literária concebe o realismo não como um reflexo da realidade, mas “[...] como um discurso que tem suas regras e convenções, como um código nem mais natural nem mais verdadeiro que outros” (COMPAGNON, 2010, p. 105). Nessa lógica, “o real nunca é mais do que um sentido” (BARTHES, 2012, p. 179) e a verdade segue como uma construção, não parte de uma natureza escondida, como costuma se autointitular. Mas, qual a diferença, portanto, entre real e ficção? Não há como saber todas. Mas uma das

principais e a que nos interessa é que a ficção não pretende ser uma verdade, em outras palavras, a ficção assume seu lugar no discurso.

Nesse sentido, ficcionar é essencial para a docência com o fantástico, pois “[...] ficcionar é inventar mundos e os novos mundos não estão destinados apenas a serem ocupados, mas a perturbar àqueles em que vivemos. Mais do que utopias, precisamos de ficções” (SILVA, 2014, p. 579).

Matar a professora, fazer ressurgir uma identidade fictícia

Uma docência com o fantástico enxerga a identidade de uma professora como fictícia. Para isso, essa professora sofre uma morte: a morte de sua identidade fixa. De seu ser uno, primordial, essencial.

Para Sandra Corazza (2005), ser educadora não é só acumular, guardar, conversar, usar, mas é também abandonar, largar e muitas vezes retomar, para poder revitalizar. Sofrer essa morte é, antes de mais nada, tentar abandonar as verdades que se herda sobre ser professora. Corazza nos lembra que existe no campo da Educação um estereótipo, como se houvesse algo ou alguém que fosse O Professor-Primordial – uno, padrão, verdadeiro, normal – e assim todos os outros professores derivassem dele e seu maior aliado é a tradição pedagógica moderna, expressa nas “receitas” e “manuais”:

[...] qual a melhor forma de organizar e desenvolver um currículo; quais os mais eficazes métodos e técnicas de bem ensinar; qual é a didática cerca do ensino de...; e tantos outros conselhos, orientações e imperativos sobre conteúdo, metodologia, planejamento, aluno, identidade docente, etc. (CORAZZA, 2013, p. 97).

No entanto, como matar essa identidade fixa e fazer ressurgir como uma identidade fictícia? Com Barthes, podemos dissolver

esse sujeito Professor-Primordial pela escrita. Poderíamos dizer que se trata de matar o autor, ou o professor. Isto é, desassociar a voz de uma só e mesma pessoa: o autor, da explicação de uma obra; o professor, de um modo uno, padrão, verdadeiro de uma prática em aula. Matá-los enquanto instituição, fazer com que sua pessoa civil, passional, biográfica desapareça (BARTHES, 2015).

Existo pois antes de minha linguagem? Quem seria esse eu, proprietário precisamente daquilo que o faz existir? Como posso viver minha linguagem como um simples atributo de minha pessoa? Como acreditar que, se falo, é porque existo? Fora da literatura é talvez possível cultivar essas ilusões; mas a literatura é precisamente o que não o permite. (BARTHES, 1970, p. 203).

A escritura se cria em um entrelaçamento perpétuo, um texto-tecido, no qual o sujeito se desfaz, tal qual uma aranha que se dissolve em sua teia (BARTHES, 2015). O sujeito, esse que escreve, não escreve por si mesmo, mas por uma procuração indevida. O eu que escreve o texto é o eu do papel. O eu que escreve não é o mesmo eu que é lido por tu (BARTHES, 2012). Portanto, retira-se o eu de sua concha imaginária, do código científico, para lançá-lo ao branco da página, pois a escritura é “[...] esse neutro, esse composto, esse oblíquo pelo qual se foge nosso sujeito, o branco-e-preto em que vem se perder toda identidade, a começar pela do corpo que escreve” (BARTHES, 2012, p. 57). Para o professor, o docente, que está em constante movimento em sua prática, esse entrelaçamento acontece.

Mas é claro que professores não são robôs, o leitor pode se perguntar. Nesse sentido, Barthes faz uma operação que nos interessa. Ele mata o autor, para trazê-lo de volta. Ele propõe a morte do autor em um texto de 1968¹, mas em 1971, com a publicação de *Sade, Fourier*,

¹ Texto publicado em: *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

Loyola, retoma o autor, a partir do que chama de biografema – embora, possamos recordar que em *S/Z*, publicado em 1970, com o material de aula entre 1968 e 1969, Barthes já escrevia:

O próprio Autor, pode ou poderá, um dia constituir um texto como os outros: bastará renunciar a fazer de sua pessoa o sujeito, o núcleo, a origem, a autoridade, o Pai, de onde derivaria toda a sua obra. [...] Bastará considera-lo como um ser de papel e sua vida como uma biografia (no sentido etimológico da palavra), uma escritura sem referente, matéria de uma conexão, e não de uma filiação. (BARTHES, 1992, p. 228).

No entanto, essa volta não se dá com a volta do Ego, esse sujeito que “reassume” o seu papel reassume como emissor do discursivo, com “[...] uma salutar desconfiança com relação a seu poder, a seu saber e à universalidade de seus valores [...]” (PERRONE-MOISÉS, 2005, p. 200). É importante destacar que mesmo com essa volta, o que se desejava com a morte do autor no final dos anos 1960 era o questionamento dos conceitos de “homem”, “sujeito”, “autor”, de modo que esses não fossem tomados como uno, consistentes, como sujeitos psicológicos essencialistas, racionalistas, como donos absolutos de suas obras.

Alguém escreve, é claro. Há desejo na escrita, portanto, há um corpo que deseja. Assim como quem escreve este texto neste momento. Embora meu corpo não tenha as mesmas ideias que eu. Matar o autor, como matar o professor, é pensar que apesar de, o texto ou nesse caso, a prática de um professor, não têm um significado último, não obedecem a uma moral, não instauram uma verdade. O eu não nasce antes do texto ou antes da prática, mas com ele. Talvez possamos retomar o sujeito como ficção, ou seja, inventar uma última ficção – o fictício da identidade; essa ficção enquanto “[...] teatro da sociedade na qual fazemos comparecer nosso plural: nosso prazer é individual – mas não pessoal” (BARTHES, 2015, p. 73).

O biografema é o retorno possível desse autor antes morto. Isto é, a experiência sob uma nova iluminação, não escrita de vida, mas a vida escrita, tendo como princípio “[...] a divisão, a fragmentação, ou até mesmo a pulverização do sujeito” (BARTHES, 2005, p. 172). As vidas dos biografemas são vidas esburacadas, alguns pormenores (BARTHES, 2004a).

Os textos biografemáticos emitem, assim, ordens fantasísticas (fantasmáticas), desde que a ideia de autor voltou à cena com algum valor. Mas não se trata de um autor chapado em documentos de identidade; herói das biografias; o grande narcisista das biografias [...]. O autor que sai do texto e entra na vida do leitor, não tem unidade, mas é plural de encantos, lugar de pormenores sutis, fonte de vivos clarões, canto descontínuo. (CORAZZA, 2015b, p. 27).

Barthes também utiliza outro termo, o “incidente”, etimologicamente, aquilo que cai sobre alguma coisa (BARTHES, 2005), esse algo já muito mais fraco que o acidente, embora mais inquietante, “[...] simplesmente aquilo que cai suavemente, como uma folha, sobre o tapete da vida; é a dobra leve, fugaz, acrescentada ao tecido dos dias, é o que *mal* pode ser notado” (BARTHES, 2004b, p. 208, grifo do autor), que se propõe a não dar ao sentido, um sentido; o incidente, que se põe nu, que assume sua futilidade, quase como um ato heroico. Mas que, no entanto, é uma potência de escritura: são estilhaços de romance, coisas que caem, num movimento que é infinito: contínuo descontínuo do floco de neve (BARTHES, 2012, p. 284). Com o incidente, acontece nada, mas esse nada, entretanto, é preciso dizê-lo.

Relatar a si: falar de quem amamos nos obriga a falar de nós mesmos

Barthes critica a autobiografia, principalmente em *Roland Barthes por Roland Barthes* (2017), mas está criticando a autobiografia tal como a conhecemos, essa dos grandes feitos, das grandes vidas. Nos presenteia, então, com

os biografemas, os incidentes, com o ato de pegar com o próprio garfo a comida que está nos pratos sobre a mesa, com tanta rapidez que até parece um lagarto, com a tese que nunca termina, com os horários de trabalho meticulosamente traçados em folhas de papel coloridas, com o quinto lugar no prêmio em educação física na terceira série, com a ideia de que foi um impostor, durante a vida inteira.

Relatar a si, nesse caso, é começar pelos restos, por aquilo que não estava escrito. Esses “[...] fatos mínimos que misteriosamente haviam sobrevivido à noite do esquecimento. São visões, *flashes* enviados do passado, imagens que perseveram isoladas, sem moldura, sem contexto, soltas [...]” (PIGLIA, 2017, p. 17). Uma vida inteira feita de incidentes.

Segundo Barthes, escrever sobre si pode ser uma ideia pretensiosa. Lembra Piglia, ao dizer que “[...] claro que não há nada mais ridículo do que a pretensão de registrar a própria vida. Você imediatamente vira um *clown*” (PIGLIA, 2017, p. 2), mas se não tivesse começado a escrever aqueles diários na mesma tarde, estava convencido de que nunca teria escrito mais nada.

Mas Barthes também nos diz que apesar de parecer uma ideia pretensiosa, é também uma ideia simples. Ele questiona: pode-se escrever sem se tomar por um outro? Para o autor, não. Pois se começa a produzir justamente reproduzindo aquele que eu gostaria de ser – que eu desejo, algo como fantasmas que persistem. E mais do que o autor de quem falamos, mas antes aquilo que ele nos leva a dizer dele, pois o que digo dele ou dela me obriga a pensar de mim e não a pensá-lo propriamente (BARTHES, 2017). O lugar de alguém que fala em si mesmo, amorosamente, em face do outro, que é o objeto amado, do qual não pode falar. (BARTHES, 2018).

Dizer algo em nome próprio é muito curioso, pois não é em absoluto quando nos tomamos

por um eu, por uma pessoa ou um sujeito que falamos em nosso nome. Ao contrário, um indivíduo adquire um verdadeiro nome próprio ao cabo do mais severo exercício de despersonalização, quando se abre às multiplicidades que o atravessam de ponta a ponta, às intensidades que o percorrem. [...] Falamos do fundo daquilo que não sabemos, do fundo de nosso próprio subdesenvolvimento. (DELEUZE, 2013, p. 15).

Dito isso, falar, mesmo quando se fala de si, é sempre tomar o lugar de alguém (DELEUZE, 2013). Mas como fazer desse falar algo sem pretensão de dar ordens, representar algo ou alguém? Para Deleuze, sem dúvida é isso: “[...] estar na própria linguagem como um estrangeiro, traçar para a linguagem uma espécie de linha de fuga” (2013, p. 58). Ser gago na própria linguagem; uma certa gagueira criadora, o uso estrangeiro da língua, em oposição ao uso dominante sobre o verbo ser. Desequilibrar o ser; desequilibrar o verbo.

Uma professora é, pois, também uma inventora de vidas, uma inventora de sua própria vida. Fala de si, em face do outro. Tantos outros que a compõem. Uma professora também tem suas fantasias de escritura, seus fantasmas que persistem. A volta do professor é essa volta onde a existência se dá nessa vida esburacada, esses incidentes, esse nada que acontece a todo instante. Essa sala de aula silenciosa, mas cheia, esses olhos, essas dúvidas, essas incertezas – esse lugar que se movimenta, que tece conexões e rompimentos incessantemente, onde tudo acontece, mesmo quando nada acontece. Uma professora está munida de seus fantasmas, daqueles que ama, entendendo sua prática diariamente, não antes disso.

Relatar a si mesma. A autobiografia como autocriação. A autocriação como criação docente. Mas relatar o quê, quando não há nada? Bem, o nada também precisa ser dito, sugere Barthes (2004b). Mas como relatar o nada?

Piglia nos diz, em uma nota em *Os diários de Emílio Renzi*, que Renzi não tinha nada a

contar em seus diários. Sua vida era totalmente trivial, por isso começou a roubar a experiência dos desconhecidos, “[...] as histórias que ele imaginava que eles viviam quando não estavam por perto” (PIGLIA, 2017, p. 11), afinal, para Renzi, o estilo não era nada mais do que a convicção de se ter um. Com Piglia e com Barthes, esse texto inventa uma vida, entre incidentes e biografemas.

É certo que não se trata de grandes feitos, grandes histórias, grandes relatos. Uma vida ordinária que se desenrola é tudo que há para ser contado. Uma professora que pouco sabe sobre ser professora. A inquietude de dias tão normais.

Histórias insólitas e sem fama: aquilo que acontece quando nada acontece

Perec, em *L'infra-ordinaire* (1989), questiona a nossa tendência a falar sempre do acontecimento, de tudo que é extraordinário, do escândalo, do perigo, da fissura, como se a vida só acontecesse através do espetacular, do anormal. Como falar das coisas comuns? Como dizer o nada? Como “[...] trazê-las para fora, arrancá-las da casa onde estão presas, como dar-lhes um sentido, uma língua” (PEREC, 2010, p. 179)?

Grande número, se não a maior parte, dessas coisas já foram descritas, inventariadas, fotografadas, expostas ou arroladas. Meu propósito nas páginas que se seguem foi mais o de descrever o restante: aquilo que em geral não se nota, o que não tem importância: o que acontece quando nada acontece, a não ser o tempo, as pessoas, os carros e as nuvens (PEREC, 2016, p. 11).

Escrever o nada, como fantasia de escritura de uma professora imersa em sua autoficção. A autoficção como procedimento para uma criação docente. Algo como Silviano Santiago (2008) faz: inserir o discurso autobiográfico no discurso ficcional, reconhecer e adotar o dis-

curso autobiográfico como força motora de criação, levá-lo a se deixar contaminar pela ficção. Nessa hibridização, as mentiras, as invenções autobiográficas, as autoficções, têm estatuto de vivido, consistência de experiência.

E ao traduzir a vida de uma professora em linguagem, “[...] a escolher palavras, o que está em jogo já não é a experiência vivida, e sim a comunicação dessa experiência, e a lógica que estrutura os fatos não é a da sinceridade e sim a da linguagem” (PIGLIA, 2017, p. 354). A autobiografia, ao modo de Piglia, resgata significados que a subjetividade deixou escapar, em que esse sujeito fala de si mesmo ao falar do mundo e ao mesmo tempo mostra, assim, o mundo ao falar de si. O leitor, dessa forma, interrompe o monólogo e atribui sentidos que antes não eram visíveis.

“Mas é possível uma ficção privada?” pergunta Piglia. “Às vezes, os momentos perfeitos só têm por testemunha a própria pessoa que os vive” (2017, p. 18). E quem é testemunha da história de uma professora imaginária?

* * *

Imagine viver em um universo onde não se é professora. Onde a vida dificulta esse caminho. Imagine um universo onde novas professoras, por questões sociais, têm poucas chances de estar em sala de aula. Esse é o prelúdio da história de vida de uma professora imaginária, que, de tanto desejar, tornou-se uma professora-simulacro. Essa professora, diante da infelicidade da impossibilidade de conseguir atuar, vai viver uma espécie de exílio em um bairro não muito distante do que ela considera normal. E, diferente do que ela imagina, nesse lugar, sua vida também acontece.

* * *

Em um bairro, a vida repercute, distante e regular. Esse bairro é composto por apenas

quatro ruas que se cruzam, um prédio, uma praça e 23 casas. O bairro ainda não tem calçamento, são ruas-paralelepípedos, com pedras que por vezes se soltam do todo. Os jardins são bonitos. Não há uma regra para a pintura das casas, mas há uma combinação de tinturas, formando uma paleta de cores vibrantes. Os lugares comuns do bairro são, especificamente, a praça abandonada, as ruas que se cruzam – e nelas, a cada esquina encontra-se alguém pronto a conversar – e não menos importante, um prédio antigo, que talvez pudesse ganhar uma segunda mão de tinta. Esse prédio tem nove andares, muitas janelas, mas pouco ar.

São muitos os moradores e muitas as vidas que percorrem as ruas, as casas, os espaços do bairro. O que os conecta, é, ainda, algo a ser descoberto, se possível ao longo do caminho, pois também são múltiplas as vozes, as histórias, as vidas, as fantasias que nele existem.

A vida nesse lugar é ordinária, mas também fantástica. Questiona verdades, tem na ficção um modo de existir. É por isso que “[...] do que se passa por trás das pesadas portas das casas só se percebem no mais das vezes os ecos perdidos, os fragmentos, os esboços, os contornos, os incidentes, ou acidentes” (PEREC, 2009, p. 16).

* * *

No bairro, ela se depara com o Senhor Kafka, morador da casa número 75, tentando terminar um manuscrito: resolveu reescrever *A metamorfose*. Gregor Samsa agora acorda no corpo de um professor de Química, em contrato temporário do estado, sem direitos trabalhistas.

* * *

Ela tenta escrever um texto. Mas não sabe se escreve o texto ou se ele a escreve. A sensação é que o texto ameaça a engolir. Você nunca

acordou desesperada, de um pesadelo em que uma onda enorme a engolia? O texto funciona mais ou menos assim. Desde então, ela tem cutucado o texto com uma vara, de longe, com medo de se misturar demais com ele, o problema é que o maldito escapava toda vez. Retomá-lo era sempre uma batalha e ela ficava zonza, correndo atrás do texto, como quem busca por um sentido. Então, ela precisou mudar a estratégia, perder o medo. Embora ainda não saiba se realmente escreve o texto ou se ele a escreve, decidiu encará-lo como um monstro: no primeiro contato, parece visivelmente amedrontador, esburacado, fedorento, horroroso; ao se aproximar, pôde enfim sentir algum afeto. Uma familiaridade estranha surgiu dessa aproximação e então resolveu abraçar a coisa, pois o texto finalmente fazia parte dela.

* * *

O bairro, para a professora imaginária, toma o lugar de uma heterotopia. Senhor Barthes, morador da 42, contou sobre um conhecido seu da época do Collège de France, Michel Foucault. Para Foucault (2013), a heterotopia trata de contraespaços, um lugar que se opõe aos outros, que é absolutamente diferente, e que tem como regra justapor em um lugar real esses vários espaços que normalmente seriam incompatíveis. Para a professora, nada mais justo que o bairro se assemelhe ao que se entende por heterotopia. Afinal, em sua vida, não há desvio maior do que viver no bairro.

* * *

A professora imaginária é também uma leitora de biografias, mas, até os dez anos, só leu biografias de animais. Ficou viciada na história de um peixe que vivia no Rio dos Sinos, casualmente rio que corta sua cidade natal. Depois foi muito fã da história de um jabuti – chegou a conhecê-lo pessoalmente, pois estava comple-

tamente obcecada. O jabuti era muito lento. E, desse dia em diante, decidiu ler apenas biografias humanas. Ela nunca aceitou que dissessem como ler. Lia duas biografias ao mesmo tempo. Depois de atingir um nível avançado, passou a ler três, quatro. E então ela sabia que Cortázar ou Félix Guattari não tinham uma boa relação com o pai. Talvez o pai de Barthes tenha morrido, ou foi o pai de Guattari que foi embora quando ele tinha seis anos? Qual dos dois escreveu com Deleuze? Talvez Borges tenha vivido na Inglaterra e tenha sido um dos primeiros homens a surfar e passou a vida escrevendo romances policiais. Ou Agatha Christie nasceu na Argentina, escreveu contos fantásticos e fantasiou um livro infinito, viu seu avô morrer por uma bala Remington, marca que a barbeava todas as manhãs. Não, espera, isso não faz sentido. Ela nunca fazia anotações, deixava sua imaginação e memória fluírem. Barthes escreveu 200 ou 900 fichas sobre Michelet? Nasceu no mês de março e morreu no mês de novembro ou nasceu no mês de novembro e morreu no mês de março? Kafka gostava de nadar e Borges e Barthes e talvez Cortázar também. Por certo, pelo menos um deles sim. Se desse para medir as costas, ela provavelmente saberia qual. E o mais importante: procurava apenas coisas úteis nessas vidas. Era importante saber que Kafka tinha aversão a conversas telefônicas, ou que Cortázar sabia de memória todas as estações do metrô de Paris, ou que Barthes tocava piano todos os dias, às 14h30min. Especula-se que as glândulas adrenais de Jane Austen não produziam hormônios o suficiente. Que Franco estava ganhando a guerra na Espanha na época em que Virginia Woolf tomou chá com Freud.

* * *

O que ela sabia das coisas? Muito pouco. Nada podia, senão, aceitar e partir desse prin-

cípio: justamente disso tudo que não sabia, que jamais soube.

* * *

Memórias da professora [em solilóquio]

Quando coloquei os pés neste lugar, percebi que nada nele acontecia. A não ser a vida, a não ser todo o resto. A não ser todas as banalidades do viver-junto. Os resquícios de diferentes cores de giz, de textos que já foram. A data que adormeceu na sexta-feira, para ser trocada apenas na segunda. O furor dos hormônios que habitam a sala quando o relógio bate 12 horas. As certezas que se dissipam, como castelos de areia, a cada planejamento que funciona ou que não funciona. Todas as questões que surgem na cabeça, quando se é necessário visitar aquilo que só viu em uma aula, no primeiro semestre da graduação. A felicidade do ego quando percebe alguém prestando atenção. Os cadarços desamarrados. Os olhos – na sala cheia, muitos pares deles. A linguagem do corpo, esse que se espalha pela cadeira, que pede para estar em outro lugar. Os encontros e desencontros. O medo de que a aula meticulosamente pensada dure menos do que se previu. As gerações – às vezes a mesma, às vezes muito distantes. Os rabiscos nas mesas antigas – vidas que passaram por esse lugar. Os pensamentos soltos, as frases que se escrevem na cabeça.

Esse lugar é o suposto ensaio da vida? Ou é a vida, por si mesma?

* * *

Memórias da professora [aula]

Em um dia comum, corre-se. Do outro lado do prédio, cronômetro ligado, partida. Pega tudo que puder, livro, maçã, cadeira, caderno, caneta, giz, apagador, mochila. A maratona começa e é preciso correr como se a vida dependesse disso, com tanta pressa tal qual

a água da chuva que escorre de um morro muito íngreme. Metade do tempo já passou, enquanto pensava nisso tudo. Meio caminho andado, quase nenhum obstáculo. Segue mais um pouco, com muita velocidade, mas sempre contra o tempo. E no desespero, um aluno para, diante da corredora, pede satisfação daquela nota que foi injusta, mas só resta gritar: “me procure depois!”, e infelizmente mais um tanto de segundos passou. A corrida contra o tempo segue, as salas ficam em lados opostos do prédio, tudo passa tão rápido quando o sinal toca. Toda quarta é assim. O caminho parece tão longe. Opa, está faltando um pouco de ar, mas é preciso ser forte, falta pouco. Perde um tênis no meio do caminho, mas não vale a pena parar para buscar, dá de cara com o engravatado querendo vender livro didático, perde mais um tempo. Segue. “Não olhe para trás!”, diz a si mesma, pois sabe que dessa vez pode conseguir. A porta está logo à frente, parece miragem. Uma iluminação mística surge daquela fresta, é isso, muito bem, é isso, dessa vez vai dar certo. Estica o braço magro e longo o máximo que pode e assim alcança, aos tropeços, o trinco cromado. Uma grande vitória se aproxima.

Entra na sala, ofegante. Felicidade estampada. Pela primeira vez, restou um tempo. Faz a chamada, depois dos 47 nomes listados, olha o relógio. 12h. Estão guardando as mochilas, o período semanal de Sociologia acabou. Agora, só na próxima quarta. E corre-se outra vez. Uma hora dá tempo.

Mas quem foi mesmo o maldito que inventou de colocar o único período de Sociologia no final da manhã?

* * *

Na casa de número 34, mora Senhor Pereg, que estava preocupado com o sumiço. Mas com o sumiço de quê, a professora se ques-

tionava, em silêncio. Senhor Perc e Senhor Poirot cochichavam: o leitor havia sumido do bairro. Algumas semanas se passaram e outro crime preocupava os investigadores, os fazendo bater à porta de Senhora Christie, pois agora, haviam assassinado o autor. Senhora Christie comunicou-lhes que os dois casos estavam relacionados, pois só havia uma explicação para tudo isso: o leitor havia matado o autor e fugido. Ela já havia investigado, pois o leitor nunca some sem deixar rastros de sua leitura, pelo caminho, é possível encontrar suas impressões, suas reescrituras. O leitor nunca havia sumido, na verdade, apenas não havia se dado ao luxo de deixar-se em evidência, como o autor adorava ficar.

Um assassinato tem suas motivações. O leitor estava cansado de se submeter à pressão de uma interpretação verdadeira e única, via no autor uma ameaça à sua invenção. O *modus operandi* do leitor foi primeiro acabar com o ego, fragmentando o sujeito e sua cartada final foi a recusa de fazer do autor a origem, o núcleo, o pai. Com a intenção de acabar com a filiação, restou apenas matá-lo e, assim, o autor jamais poderia tratar o leitor como propriedade. A Senhora Christie julgou a atitude como um golpe de mestre e fechou a porta.

* * *

Senhor Barthes, sujeito engraçado. Sempre com um cigarro entre os dedos, blusão de lã, gola da camisa branca para fora, casaco de *tweed*. Quando o anoitecer cai, disse certa vez, não consegue continuar a escrever. Diz também que, quando criança, entediava-se frequentemente. Leitor de Proust. Senhor Oliveira, outro sujeito engraçado, com suas peculiaridades. Não suporta ficar em casa, gosta mesmo é de passear pelo bairro, sempre a encontrar alguém, para desenterrar os mortos, os esquecidos. Não tem uma pessoa que não

conheça o homenzinho. “Senhor Oliveira? Sim, claro. O sujeito mais gentil do Bairro!”, escuta-se falar frequentemente. Fato engraçado: Senhor Oliveira é muito organizado. Toda vez que vai viajar, arruma suas roupas de forma sistemática, delicada e cuidadosamente dobradas, em formato de rocamboles, na pequena mala que possui há mais de 20 anos; e para cada assunto de sua vida, um caderno de anotações diferente.

Em uma manhã ensolarada, Senhor Barthes e Senhor Oliveira decidem sair para caminhar pelo bairro. Dois aposentados, amigos, que há um tempo fazem essa atividade matinal juntos. Estão os dois em uma das esquinas do bairro. Prontos para atravessar a rua, acenam para o motorista de uma van que faz o serviço de lavanderia. Parece, no entanto, que o motorista não os vê. A vida é feita de instantes e, bem, 30 segundos são suficientes.

Uma última palavra, mas não final

Há mais de 20 anos, Silva (2000) dizia que o sujeito crítico, racional, consciente e emancipado entrava em crise. Lamentava informar, mas o sujeito da educação não era mais o mesmo. Duas décadas depois, essa ainda é uma questão que percorre nossas pesquisas, nossas escritas, nossos discursos.

Este texto não pretendia buscar uma solução, mas criar um problema, ou seja, continuar questionando o sujeito centrado, unificado e homogêneo da tradição humanista que insiste em termos que designam o sujeito como “consciente”, “reflexivo”, “participante”, “informado”, “integral”, como sugere Silva (2000). E mais do que isso, tentar entender como essa discussão reverbera na formação docente, na construção do sujeito-professor, ou melhor, no processo de subjetivação do professor, “isto é, uma produção de modo de existência” que “não pode se confundir com um sujeito, a me-

nos que se destitua este de toda interioridade e mesmo de toda identidade” (DELEUZE, 2013, p. 127). A subjetivação como uma individuação, um acontecimento, não um sujeito pessoal. O que se deseja é uma inclinação à incerteza, a desconfiança das afirmações, a emergência de uma identidade que pode ser chamada pós-moderna: descentrada, múltipla, fragmentada (SILVA, 2015).

Nesse sentido, o texto propôs um exercício de escrita, de uma docência em exercício. Em outras palavras, uma vida de professora que se desenrola ao ser escrita. Uma autobiografia ficcional de alguém que escreve e tenta compreender a sua prática. Nessa autoficção, o estereótipo de professor uno, primordial, verdadeiro é morto, para dar lugar a uma professora de identidade fictícia, que ressurgue entre biografemas e incidentes. Não se trata de um certo ou errado, do bem e do mal, mas de um fazer múltiplo, descentrado, aberto a possibilidades outras, que não àquelas que já conhecemos: de que somos homogêneos, essenciais e emancipados.

Referências

ADÓ, Máximo Daniel Lamela. Educação da diferença: possibilidades de composição. X ANPED Sul, **Anais...** Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/855-0.pdf Acesso em: 01 mar. 2021.

BARTHES, Roland. **Crítica e verdade**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

BARTHES, Roland. **S/Z**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

BARTHES, Roland. **Sade, Fourier, Loyola**. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

BARTHES, Roland. **Inéditos I: teoria**. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

BARTHES, Roland. **Incidentes**. São Paulo: Martins Fontes, 2004c.

BARTHES, Roland. **A preparação do romance II: a obra como vontade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada no dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 2013.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BARTHES, Roland. **Roland Barthes por Roland Barthes**. São Paulo: Estação Liberdade, 2017.

BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

BORGES, Jorge Luis. **Ficções**. São Paulo: Cia das letras, 2007.

BERMEJO, Ernesto Gonzáles. **Conversas com Cortázar**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

DELEUZE, Gilles. **Conversações (1972-1990)**. São Paulo: Editora 34, 2013.

CAMPOS, Haroldo de. **Haroldo de Campos: Transcrição**. (Org. Marcelo Tápia, Thelma Médici Nóbrega.) São Paulo: Perspectiva, 2013.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. **Uma vida de professora**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?**. Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). **Revista Pro-Posições**, Campinas, Unicamp, v. 26, n. 1, p. 105-122, jan./abr. 2015a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v26n1/0103-7307-pp-26-01-0105.pdf> . Acesso em: 1º mar. 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. Discurso do método biografemático. In: CORAZZA, Sandra Mara; OLIVEIRA, Marcos da Rocha; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. **Biogra-**

- femática na educação:** vidarbos. (Org.) Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2015b. p. 25-46.
- FOUCAULT, Michel. **O Corpo Utópico / As Heterotopias.** São Paulo: n-1 Edições, 2013.
- GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Palavra e verdade na filosofia antiga e na psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo:** história, teoria, ficção. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- NIETZSCHE, Friedrich. Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral. In: MARÇAL, Jairo. (Org.). **Antologia de textos filosóficos.** Curitiba: SEED, 2009, p. 530-541.
- PEREC, Georges. **A vida modo de usar.** São Paulo: Companhia das letras, 2009.
- PEREC, Georges. Aproximações do quê? **Revista Alea:** estudos neolatinos., Rio de Janeiro, UFRJ, vol. 12, número 1, p. 177-180, janeiro-julho/2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/alea/v12n1/v12n1a14.pdf>. Acesso em: 1º mar. 2021.
- PEREC, Georges. **Tentativas de esgotamento de um local parisiense.** São Paulo: Gustavo Gilli, 2016.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Texto, crítica, escritura.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- PIGLIA, Ricardo. **Anos de formação:** Os diários de Emílio Renzi. São Paulo: Todavia, 2017.
- PREGO, Omar. **O fascínio das palavras:** entrevistas com Julio Cortázar. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.
- ROAS, David. **A ameaça do fantástico:** aproximações teóricas. São Paulo: UNESP, 2014.
- SANTIAGO, Silviano. Meditação sobre o ofício de criar. **Aletria:** revista de estudos de literatura, Belo Horizonte, UFMG, v. 18, p. 173-179, jul-dez/2008. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1450>. Acesso em: 1º mar. 2021.
- SILVA, Rodrigo Lages da. A ficção: uma aposta ético-política para as ciências. **Fractal:** Revista de psicologia, Niterói, UFF, v. 26, p. 577-592, outubro/2014. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/5042/4892>. Acesso em: 1º mar. 2021.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Pedagogia dos monstros:** os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 11-22.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O fim das metanarrativas: o pós-modernismo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 111-116.
- TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica.** São Paulo: Perspectiva, 2017.
- VALÉRY, Paul. **Variations sur les Bucoliques.** Paris: Gallimard, 1956.

Recebido em: 15/03/2021

Aprovado em: 25/10/2021

Eduarda Ritzel é mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). E-mail: ed.ritzel@gmail.com

Máximo Daniel Lamela Adó é doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor adjunto no Departamento de Ensino e Currículo (DEC) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. E-mail: maximo.lamela@ufrgs.br

UM MUNDO ALÉM DA ESCOLA: TRÂNSITOS CULTURAIS, HISTÓRIAS DE VIDA E SABERES DE PROFESSORES

■ MARTA CAMPOS DE QUADROS

<https://orcid.org/0000-0001-5288-1485>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *Campus* Presidente Epitácio

■ YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE

<https://orcid.org/0000-0003-4410-1236>

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões resultantes da pesquisa de pós-doutorado que objetivou (re)conhecer processos formativos e práticas culturais, escolares e não escolares, que tenham produzido ao longo da vida os saberes profissionais de professores de Ensino Fundamental das redes públicas de ensino de Presidente Prudente (SP), como condição para o exercício do ofício docente na perspectiva de uma escola pública de qualidade e para todos. Aqui apresentamos um recorte destacando o papel atribuído aos trânsitos culturais que esses docentes experienciaram no decorrer da vida e que os formaram os professores que são. Está inscrito na perspectiva da pesquisa narrativa, busca (re)constituir as histórias de vida de seis professores através de entrevistas narrativas e toma como base teórica, além dos estudos referentes aos saberes profissionais de professores, o conceito de “lugares de aprendizagem” a partir de Ellsworth (2005). Desde as histórias de vida dos professores, constata-se que a escola aparece como lugar privilegiado de socialização dos saberes profissionais oriundos da sua própria experiência nos diferentes espaços escolares. Contudo, os trânsitos culturais compõem de forma significativa os saberes (de experiência) que sustentam as práticas pedagógicas dos professores-narradores como mediadores entre aquilo que acontece aos professores, individual e coletivamente, na vida cotidiana e a transformação/criação/reflexão de suas práticas docentes.

Palavras-chave: Formação de professores. Saberes profissionais de professores. Histórias de vida. Trânsitos culturais. Lugares de aprendizagem.

ABSTRACT **A WORLD BEYOND SCHOOL: CULTURAL TRANSIT, LIFE STORIES AND TEACHERS 'KNOWLEDGE**

This article presents reflections resulting from the postdoctoral research that aimed to (re) know formative processes and cultural practices, both school and non-school, that have produced throughout the life the professional knowledge of elementary and middle school teachers in the public schools of Presidente Prudente (SP) as a condition for the exercise of the teaching profession in the perspective of a quality public school and for all. Here we present an excerpt highlighting the role attributed to the cultural transits that these teachers experienced throughout their lives and that formed them the teachers they are. It is inscribed in the perspective of narrative research, seeks to (re) constitute the life stories of six teachers through narrative interviews and takes as a theoretical basis, in addition to studies referring to the professional knowledge of teachers, the concept of “learning places” from Ellsworth (2005). From the teachers' life stories, the school appears as a privileged place for the socialization of professional knowledge arising from their own experience in the different school spaces. However, cultural transits make up significantly the knowledge (from experience) that support the pedagogical practices of teacher-narrators as mediators between what happens to teachers, individually and collectively, in daily life and the transformation/creation/reflection of their practices teachers.

Keywords: Teacher Training. Professional Knowledge of Teachers. Life Stories. Cultural Transits. Learning Places.

RESUMEN **UN MUNDO MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA: TRÁNSITOS CULTURALES, HISTORIAS DE VIDA Y SABERES DOCENTES**

Este artículo presenta reflexiones resultantes de la investigación postdoctoral que tuvo como objetivo (re) conocer procesos formativos y prácticas culturales, escolares y no escolares, que han producido a lo largo de la vida el conocimiento profesional de los profesores de educación básica en las escuelas públicas de Presidente Prudente (SP) como condición para el ejercicio de la profesión docente en la perspectiva de una escuela pública de calidad y para todos. Aquí presentamos un recorte en el que se destaca el papel atribuido a los transitos culturales que estos docentes experimentaron a lo largo de la vida y que los formaron los docentes que son. Se inscribe en la perspectiva de la investigación narrativa, busca (re) constituir las

historias de vida de seis docentes a través de entrevistas narrativas y toma como base teórica, además de los estudios referentes al saber profesional de los docentes, el concepto de “lugares de aprendizaje” desde Ellsworth (2005). A partir de las historias de vida de los docentes, se desprende que la escuela aparece como un lugar privilegiado para la socialización de conocimientos profesionales derivados de su propia experiencia en los diferentes espacios escolares. Sin embargo, los trânsitos culturales conforman significativamente los conocimientos (desde la experiencia) que sustentan las prácticas pedagógicas de los docentes-narradores como mediadores entre lo que les sucede a los docentes, individual y colectivamente, en la vida cotidiana y la transformación / creación / reflexión de sus prácticas docentes.

Palabras clave: Formación de Profesores. Saberes Profesionales de Docentes. Historias de Vida. Trânsitos Culturales. Lugares de Aprendizaje.

Notas introdutórias: ofício de professores e a escola contemporânea

“Eu estudei numa escola de periferia, que era o Doutor José Foz, ali na Vila Marcondes, que era uma escolinha bem empobrecida, [...], depois eu fui estudar...”; “Eu me sentava na mesa sozinha. [...]. Por ser negra. [...]. Por ter cabelo crespo... Apesar da minha mãe sempre me mandar arrumadinha...”; “Eu vejo isso, o aluno periférico, ele tem essa barreira geográfica, assim, de não conhecer a cidade porque está longe!”. Esse tipo de afirmativa foi repetido reiteradas vezes pelas(os) seis professoras(es) narradoras(es) que colaboraram para a efetivação da pesquisa “Formação docente e saberes profissionais de professores: histórias de professores da Rede Pública de Ensino de Presidente Prudente” desenvolvida, entre 2016 e 2018.

O objetivo da pesquisa foi (re)conhecer os processos formativos e as práticas culturais, escolares e não escolares, que tenham produzido os saberes profissionais – da experiência, do conhecimento e pedagógicos – de professores de Ensino Fundamental – Anos Iniciais e

Finais como condição para o exercício profissional na perspectiva de uma escola pública de qualidade. Aqui apresentamos um recorte, destacando o papel atribuído aos trânsitos culturais que esses docentes experienciaram no decorrer da vida e que os formaram os professores que são, para além das culturas familiares, escolares e dos locais onde nasceram, pois inscritos em uma realidade histórica, social e coletiva que impacta suas identidades, suas ações e como produzem sentido para os seus saberes profissionais de professor.

A investigação buscou vislumbrar caminhos para pensar a cena cotidiana das salas de aula de escolas públicas de Ensino Fundamental, principalmente considerando, como alertado por Nóvoa (2009), que a educação tem vivido tempos de incertezas e perplexidades e que, mesmo diante da necessidade de mudanças, nem sempre seus rumos são definidos, pois haveria um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduziriam em uma

“pobreza de práticas”. Diante de tal contexto, segundo o autor, “[...] o campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo [...] que dificulta a emergência de modos alternativos de pensar e de agir” (NÓVOA, 2009, p. 204). Nóvoa argumenta que é necessário fazer um esforço “[...] para construir propostas educativas que nos façam sair deste círculo vicioso e nos ajudem a definir o futuro da formação de professores” (NÓVOA, 2009, p. 205).

Assim, apesar de ser comum o discurso de que a escola permanece a mesma, consideramos que essa “estagnação” só se dá *grosso modo* no âmbito de sua estrutura física. Ratificar esse discurso seria, no mínimo, negar toda a evolução tecnológica e científica que se deu ao longo do tempo. Mais ainda, negar todos os movimentos que ocorreram em busca de uma educação pública gratuita e de qualidade, com acesso garantido a toda a população, principalmente à população brasileira menos favorecida social, cultural e economicamente.

O ofício do professor, o ensino, bem como a escola não mudam no mesmo ritmo que tantos outros fenômenos e a escola e os professores em suas práticas têm tido muita dificuldade em se integrar às mudanças em curso, de fugirem ao “tradicionalismo” (TARDIF, 2012a) e às novas regulações que a partir dos acontecimentos de 2016 na esfera político-governamental têm imposto mudanças, muitas vezes contraditórias, nas condições de trabalho e formação inicial e continuada dos profissionais docentes. Contudo, a construção da imagem da escola e dos professores está articulada a uma dada sociedade, a um tempo e espaço específicos, que de certa forma produzem as práticas profissionais de professores e a forma como estas são valoradas (CUNHA, 2014).

Essa maneira de tratar o profissional de educação que se tornou tradição em nosso país interfere diretamente em seu trabalho em

sala de aula e, conseqüentemente, na qualidade da educação que é oferecida às crianças e jovens. Esse modo de observar e analisar a escola e a ação docente é ainda mais interferente quando o foco está sobre às escolas públicas, comumente apontadas como ineficientes, sem estrutura e de baixa qualidade.

O discurso de que todo o mal da educação é de responsabilidade única e exclusiva do professor e de sua formação inicial ainda é muito comum. Nesse sentido, Leite (2011) destaca que mais elementos necessitam ser considerados e é importante que a formação de professores seja tratada de uma forma mais integral, sendo necessário que se compreenda o papel da escola pública para que se possa almejar a compreensão do verdadeiro papel do professor.

Consideramos que para o professor trabalhar a formação de um aluno, importa como condição de possibilidade de sua ação docente os saberes profissionais que tenha construído a partir da sua formação acadêmica – conteúdos e métodos – e ao longo de sua vida na forma de experiência singular, individual ou grupal, contingente (LARROSA, 2015).

Pensando sobre o docente e suas práticas, Cunha (2014) registra que há uma concordância entre professores e alunos por ela entrevistados sobre as características atribuídas aos bons professores. Argumenta que é importante apreender os “modelos” de bons professores de forma contextualizada, pois através dessas escolhas é possível identificar padrões de culturas [também escolares] “[...] presentes numa sociedade através das diferentes trajetórias de vida, levando em conta os processos de socialização vividos e as influências recebidas, conscientes ou não, de diferentes grupos aos quais os indivíduos já pertenceram ou pertencem ainda” (CUNHA, 2014, p. 47).

Sobre o “bom professor”, mais contemporaneamente, Nóvoa (2009) comenta a impossi-

bilidade de defini-lo sem cair nas listas intermináveis de atributos, mas aponta disposições que caracterizariam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas, possibilitando a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores:

[...] assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar; passar para 'dentro' da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens; dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico; valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola; e caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação. (NÓVOA, 2009, p. 203).

Dessa forma, foi a partir do encontro com professores de diferentes escolas que, procurando compreender como trabalhavam suas práticas profissionais docentes como possibilidades de ampliação dos conhecimentos prévios dos estudantes, questionamos sobre quem eram esses docentes, quais saberes profissionais – da experiência, do conhecimento e pedagógicos (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2012a) – necessitavam mobilizar para dar conta de sua atividade profissional, tomada principalmente, como mediação do conhecimento disponível a partir de múltiplas fontes.

Este texto parte, então, em um contexto amplo de formação de professores, de indagações sobre como diferentes docentes trabalham suas práticas profissionais expandindo os conhecimentos prévios dos estudantes; sobre quais saberes – da experiência, do conhecimento e pedagógicos – necessitam mobilizar em sua atividade profissional; e ainda, sobre

como alguns professores se constituíram bons professores no decorrer de suas vidas, diferente de outros.

Histórias de vida e formação de professores

Nesse sentido, trabalhar com narrativas que (re)constroem as histórias de vida de professores a partir de suas memórias constitui um desafio metodológico pela diversidade de registros que no decorrer da pesquisa podem emergir. Arfuch (2013) da mesma forma que Bosi (2015), ao analisar as possibilidades de pesquisa com narrativas (auto)biográficas e memória, assinala que essas narrativas decorrem de processos reflexivos sobre as vidas dos participantes da investigação, sejam eles narradores colaboradores ou pesquisadores.

Para a realização desta investigação na perspectiva da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015), inspiradas em Cunha (2014) e Nóvoa (2009), a partir do estabelecimento das imagens em circulação no campo da educação, estabelecemos as características do que é considerado um “bom professor”, bem como verificamos quais seriam suas práticas a partir das histórias que contam (CONTRERAS, 2016).

Assim, por indicação dos diversos atores que compõem a comunidade escolar de Presidente Prudente, município da região oeste do estado de São Paulo, selecionamos e ouvimos seis professores narradores, quatro mulheres e dois homens, considerados “bons professores”. Através de entrevistas narrativas em profundidade (ARFUCH, 2013), desenvolvidas em três encontros de aproximadamente 2h cada um, tecemos em conjunto com cada um suas histórias de vida, pois como aponta Larrosa (2015) são as narrativas, linguagens da experiência que nos possibilitam conhecer sujeitos individuais e coletivos e suas práticas – diríamos profissionais – cotidianas. As entrevistas

narrativas em profundidade, quando tratamos de (re)construir histórias de vida, se apresentam como um dispositivo de pesquisa com a potência necessária à produção densa de subjetividades, pois se em um primeiro momento permitem a narrativa fluida e orientada pelo trabalho da memória do professor narrador, em um segundo momento oportuniza a retomada dessas lembranças tecidas na forma de texto com a participação do pesquisador, processo em que as reflexões e formação são mútuas.

Dessa forma, transcritas as narrativas, após cada sessão de entrevista, foram lidas em conjunto com cada professora e professor para que fossem feitas complementações e/ou correções. Depois desse processo, construídas como um texto único, foi produzido o perfil de cada professor e do grupo, bem como foram analisadas as narrativas a partir dos eixos “escolaridade e família”, “formação inicial de professores” e “práticas profissionais de professores”, buscando dar conta dos diferentes saberes docentes em construção, verificando semelhanças e peculiaridades, recorrências e interrupções. Foi nesse processo de trabalho com as histórias de vida desses professores que os trânsitos culturais emergiram de forma densa como uma possibilidade de análise da constituição dos saberes profissionais de experiência dos professores narradores que abordamos no presente artigo.

Esses docentes narradores tinham idades entre 55 e 31 anos, graduados em diferentes licenciaturas – Pedagogia, Geografia, Artes Visuais, História, Letras e Matemática – em universidades públicas e privadas principalmente da região oeste paulista, mas também de outras regiões do estado, outros estados e país. Alguns acumulavam a formação pedagógica recebida a partir de cursos em nível médio de Magistério ou em nível superior a partir de uma segunda graduação em Pedagogia. Todos

já eram professores experientes com mais de cinco anos de exercício profissional. Contreras (2016) defende que é necessário aprofundar narrativamente a educação, pois a partir das narrativas tecidas pelos docentes é possível (re)conhecer quais imagens de professor tinham construído aqueles profissionais; quais as características atribuídas ao bom e ao mau professor e quais as suas expectativas relativamente à sua prática como professor.

Interessa aqui destacar que todos os seis professores cursaram os primeiros anos de escola em redes públicas, geralmente em escolas menores, localizadas no próprio bairro de residência, em que os colegas eram também integrantes da comunidade próxima. Duas professoras iniciaram sua escolarização na cidade de São Paulo. Débora, graduada em Letras, com 17 anos de carreira, deixou a capital do estado indo residir no interior por contingências familiares antes de finalizar os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Brena, também graduada em Letras, com seis anos de experiência, cursa todo o Ensino Fundamental na cidade de São Paulo, em uma escola narrada por ela como “de periferia”, mas no primeiro ano do Ensino Médio, também por contingências familiares, muda-se para o Japão, retornando somente no final dessa etapa da escolarização. Adriano, graduado em História, inicia sua escolarização no interior paranaense, para logo depois mudar-se para Presidente Prudente, onde conclui a educação básica e inicia o ensino universitário em uma universidade privada, mas o conclui em Florianópolis, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Em nosso estudo, quase invariavelmente, os professores-narradores retomavam suas experiências em outros espaços e tempos escolares desde a infância para traçarem um perfil do professor que gostariam de ser ou ter sido. Alguns deles iniciavam a narrativa com afirmações como esta da professora Dé-

bora: “Não tive professores que me marcaram. A minha educação foi totalmente tradicional, de professores que repreendiam de forma bem rígida o aluno, né”. Mas que na sequência da conversa fazia referência a alguma situação ou professor cuja prática docente havia afetado a sua formação durante a trajetória escolar.

Aí eu sentava e todo mundo já me excluía. Eu me sentava na mesa sozinha. Era raro eu me sentar com alguém ou alguém sentar comigo. Por ser negra, [...]. Por ter o cabelo crespo... Apesar da minha mãe sempre me mandar muito arrumadinha para a escola, mas as crianças, elas faziam isso. O que mais. Eram poucas as amizades que eu tinha, às vezes, até de outras salas. E por que que piorava a minha situação? Por isso que eu vigio para não fazer isso com os meus alunos. Eu era muito boa aluna. (EXCERTO DÉBORA, 2017)

Destacamos que este trabalho de rememoração ocorreu a partir das “experiências sofridas”, no sentido empregado por Larrosa (2015), quando afirma que a experiência é algo que nos passa, nos atinge, nos conforma em um processo de padecimento no interior do qual somos interpelados, nos constituindo simultaneamente em pacientes e agentes de movimentos de transformação. Segundo esse autor, o sujeito da experiência está aberto à transformação e este processo exige o que denomina “gesto de interrupção”, ou seja, “[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar” (LARROSA, 2002, p. 24) a si e ao outro.

Houssaye (2004 apud TEIXEIRA, 2012) afirma que necessitamos pensar a formação como experiência, como um processo abrangente envolvendo as múltiplas dimensões da pessoa do professor, articulando “[...] continuidades e rupturas, assimila novos dados, relativiza-os, insere-os em seu repertório pessoal, reelabora a vivência pela reflexão, bem como identifica resistências e aberturas” (TEIXEIRA, 2012, p. 119).

Tal como Teixeira (2012), tomando como base o pensamento de Larrosa (2015, 2002, 1996) e Houssaye (2004 apud TEIXEIRA, 2012),

pensamos o saber da experiência como aquele que se produz no espaço entre o conhecimento e a vida vivida e é no âmbito da escola – principalmente da escola pública que no Brasil atende a 82% do alunado em idade escolar – que a maioria dos meninos e meninas compreende o papel do professor como agente de transformação que possibilite a superação das desigualdades. Nesse sentido, como afirma Rockwell (2014),

Permanecer na escola, em qualquer escola, durante cinco [ou mais] horas por dia, 200 dias ao ano, seis ou mais anos de vida infantil, necessariamente deixa marcas na vida. O conteúdo desta experiência varia de sociedade para sociedade, de escola para escola. Se transmite através de um processo real, complexo, que só de maneira fragmentária reflete os objetivos, conteúdos e métodos que se expõem no programa oficial. O conteúdo da experiência escolar subjaz nas formas de transmitir o conhecimento, na organização mesma das atividades de ensino e nas relações institucionais que sustentam o processo escolar. (ROCKWELL, 2014, p. 13)¹.

No caso dos professores narradores da pesquisa, nem sempre as memórias relativas à escola e a seus professores eram positivas, como relata a professora Guadalupe, 39 anos de idade e 15 anos de sala de aula na Rede Pública Municipal de Presidente Prudente. Conforme a docente licenciada em Matemática e Pedagogia, a escola e uma dada professora foram importantes na sua decisão de tornar-se docente. No decorrer da produção de sua história de vida, aponta esta professora como o contramodelo profissional. Afirma que decidiu “ser professora” para ajudar aqueles com mais dificuldades em razão das atitudes preconceituosas de sua professora do primeiro ano, em uma escola pública da periferia. Guadalupe relembra que as atitudes da professora

¹ As traduções de obras em espanhol e inglês referidas são de responsabilidade das autoras.

a fizeram perceber que as crianças não eram todas iguais, pois aquelas que apresentavam maior dificuldade eram deixadas de lado, daí sua decisão de buscar sempre diagnosticar as necessidades de seus alunos e buscar estratégias e práticas que possibilitem a superação das dificuldades de aprendizagem.

A narrativa da professora Débora, já citada, põe a descoberto uma experiência que a produziu a professora que é. Depois de cursar magistério no ensino médio e graduar-se em licenciatura em Letras, prestar concurso para a rede pública municipal e estar finalizando a licenciatura em Pedagogia, ainda retoma cenas ocorridas na escola como uma referência quanto à sua identidade profissional e étnico racial, pois foi na escola que começou a “ter consciência de que era diferente”, que a cor da sua pele influenciava suas relações com as outras crianças.

Já a professora Regina e o professor Adriano vivem a decisão de tornarem-se professores com referências diferentes e positivas. Graduado em História, Adriano afirma que desde muito pequeno, ainda na sua cidade de origem, no interior do estado do Paraná, desejava ser um bom professor e que a avó, também professora de História, foi uma inspiração. Segundo ele, da mesma forma, outros professores com os quais conviveu durante a sua vida o constituíram o professor que é. Ele, entretanto, relembra que no final do Ensino Médio – já morando com a mãe separada e um irmão na casa de uma tia em Presidente Prudente – foi pressionado pela família para decidir sobre qual carreira profissional seguiria e que, mesmo com a oposição dos homens da família, predominantemente médicos, advogados e engenheiros que atribuíam pouco valor à profissão de professor; com o apoio da avó professora de História e com base em imagens positivas de seus professores, decidiu seguir a formação docente.

Eu tenho estas várias referências. E agora acabei de me lembrar da dona Josefa, lá da terceira série. A primeira professora que me deixou de recuperação... eu apanhei tanto por culpa dela!!! Era uma senhorinha já, ma-ra-vi-lho-sa, ensinava e impunha respeito sem precisar erguer a voz... e isso é algo que eu estou tentando... chamar a atenção sem gritar, mas num sexto ano, no meio de 40 [alunos], depois do almoço, não dá! Então estes professores cada um com o seu jeitinho foi dando algumas lições que, sem perceber, eu fui armazenando e que hoje muitos deles estão voltando (EXCERTO ADRIANO, 2017).

Já a professora Regina, sobrinha de duas professoras de quem recebeu o nome Regina Helena, relaciona sua decisão profissional à vontade da mãe de que ela tivesse independência, pudesse se sustentar, e cursar o Magistério era uma possibilidade rápida e efetiva para que isso se concretizasse. Contudo, lembra que tanto a professora do primeiro ano, como a professora do terceiro ano e a professora de português no ginásio, foram exemplos de docentes que transformavam a escola em um lugar de prazer e, portanto, modelos de bons profissionais.

A própria Regina, que depois do magistério cursa licenciatura em Geografia, afirma que aprende todos os dias, ao longo dos seus quase 30 anos de carreira à época da entrevista, com seus alunos e colegas, é lembrada por Adriano como um modelo de professor a ser seguido:

[...] ela dava aula de forma sen-sa-si-o-nal. Ela explicava, ela desenhava... Até hoje eu tento aprender... Como eu queria desenhar mapas como ela desenha porque quando eu vou desenhar o mapa do Brasil, os alunos perguntam: ‘Professor porque que o senhor desenhou uma coxa de frango no quadro?’. Caramba! [...] as aulas que a Regina dava com um conhecimento imenso, com uma didática acessível... Porque numa turma sempre tem aqueles que acompanham rápido e tem aqueles que são mais lentinhos e ela sabia atingir a todos. [...]. Então todos estes professores, cada um com a sua metodo-

logia, com a sua didática... Acho que eu fui absorvendo aquilo e aquilo foi ficando no inconsciente. E hoje eu vejo muito destes professores quando eu vou dar aula. Por exemplo [...] aí eu vou prá aula com muito mapa, trabalho com as estruturas de poder, de fronteira que tem muito na História e penso: como é que a Regina poderia explicar isso. (EXCERTO ADRIANO, 2017)

As histórias de vida dos professores-narradores nos possibilitaram observar como diferentes experiências vividas na escola e na família estão implicadas nas suas práticas pedagógicas cotidianas e de que forma através da ressignificação das experiências se transformam. Tardif (2012a, 2012b) argumenta que os saberes profissionais de experiência dos professores são plurais, mobilizadores das dimensões cognitivas e praxiológicas porque elaborados da própria ação docente, são incorporados a ela e servem para guiá-la, regulá-la, realizá-la e transformá-la. Nesse sentido, pensar os saberes de experiência como “catalizadores” e “filtros” dos demais saberes profissionais docentes – pedagógico, disciplinar, acadêmico –, oportuniza observar que é nessa dimensão dos saberes que parecem residir as possibilidades do pessoal e do profissional dos professores engendram as transformações em suas práticas. Mas esses saberes não são produzidos somente a partir da família e da escola, outros lugares e tempos das vidas dos professores concorrem para que eles sejam produzidos.

Para além da casa, do bairro e da escola, o mundo: trânsitos culturais e os saberes da experiência

Como mostramos até aqui, a escola tem sido lugar privilegiado de socialização dos professores e seus saberes profissionais, ou seja, não aprendemos a “ser professores” tão somente

nos bancos escolares dos cursos de formação docente. Não nos tornamos “bons professores” apenas nas salas de aula dos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas. Aprendemos a ser professores durante toda a nossa vida, inscritos em diferentes culturas escolares e na convivência com pares que nos “apresentam e ensinam” diferentes modos de ser “um bom professor”, e em outros lugares de aprendizagem (ELLSWORTH, 2005).

As transformações socioeconômicas e políticas têm exercido fortes influências na educação e na formação de professores. A intensificação e a aceleração da produção do conhecimento científico impõem que (re)pensemos o que é necessário ensinar e aprender na sociedade atual. As mudanças nas formas de organização sociais e políticas apontam para novas e diversas formas de se viver, pensar e agir em um cotidiano sempre mais complexo. Mas que saberes profissionais necessitam mobilizar os professores para dar conta de sua atividade profissional, tomada, principalmente, como mediação do conhecimento disponível a partir de múltiplas fontes, tecnologias não tão “velhas” como o livro; e nem tão “novas” como as múltiplas telas digitais?

Desde essa perspectiva, nos apoiamos em Tardif (2012a) quando propõe olhar para saberes e formação docente a partir de certos fios condutores: o saber e o trabalho; a diversidade do saber; a temporalidade do saber; a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber e saberes e formação de professores. Os docentes em suas práticas profissionais mobilizam saberes adquiridos durante história de vida de caráter pessoal, mas produzidos coletivamente a partir de seus grupos de pertencimento; saberes originados, como alunos, ao longo da sua escolaridade; saberes próprios da formação profissional nos cursos de Magistério ou na formação universitária proporcionada pelos diferentes cursos de licenciatura.

Tardif (2012a) ainda elenca dois outros tipos de saberes: aqueles que advêm dos programas e materiais didáticos variados utilizados no cotidiano da atividade profissional; e aqueles oriundos da sua própria experiência em sala de aula e nos diferentes espaços da escola.

Destacamos que pensamos os saberes de experiência como produzidos não a partir do tempo de exercício de dada atividade, mas de “experiências sofridas”, no sentido empregado por Larrosa (2015), quando afirma que a experiência é algo que nos passa, nos atinge, nos conforma em um processo de padecimento no interior do qual somos interpelados, nos constituindo simultaneamente em pacientes e agentes de movimentos de transformação. Dessa forma, é que acreditamos que os trânsitos culturais aos quais os professores são expostos e as experiências sofridas a partir deles, os transformam nos “bons professores” que são. Tais trânsitos, como identificamos nas histórias de vida dos professores narradores podem compreender desde o deslocamento do aluno de seu bairro de origem para o centro da cidade, reconhecendo-se parte integrante de algo mais amplo em nível de conhecimento de mundo; ao reconhecer-se, para além da categoria profissional professor, parte da classe trabalhadora, ao ver-se aprendendo com trabalhadores da indústria ou rurais em um congresso nacional de uma central sindical, como contou a professora Regina:

[...] Aí por conta da APEOESP [Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo], eu acabei convivendo com a CUT [Central Única de Trabalhadores] [O olhar de Regina foca algo ao longe, para além de mim, como se visualizasse aqueles momentos que são narrados] e fui conhecendo uma outra dimensão de ser professora, de ser sindicalista, mas também ver os outros sindicatos, ou outros trabalhadores, isso pra mim foi...eu lembro assim... eu lembro a primeira vez que eu vi um metalúrgico fazer um discurso, porque eu estava acostumada

a ver professores fazerem discurso, mas na hora que eu vi aquele metalúrgico, [...] num debate lá, fazendo um debate sobre conjuntura, eu me lembro que eu parei e fiquei assim [Regina complementa a resposta com a expressão facial de quem fica meio boba com o que está vendo, com os olhos arregalados e a boca e ombros caídos]. Aquilo deu uma revirada no meu cérebro. (EXCERTO REGINA, 2017).

A narrativa de Regina expõe o momento e o processo de mudança de ponto de vista sobre um mundo que não tinha sido contemplado em suas aprendizagens dos saberes profissionais desejáveis para uma professora de Geografia. Quando narrou esse “dar-se conta” das diferenças entre trabalhadores, dos seus preconceitos com outros trabalhadores, Regina, ao final fez o que repetia a cada sequência de sua narrativa e justificava essa atitude por sua origem italiana – complementava o relato com um gesto circular, quase espiralado, com a mão e afirmava: “e tudo isso mudou a minha forma de estar em aula, de me relacionar com os alunos e com o conhecimento, de compreender o mundo para ensinar a compreendê-lo”. (EXCERTO REGINA, 2017)

Acreditamos que aliado às culturas, o conceito de pedagogias culturais possibilita compreender melhor a articulação entre os trânsitos culturais e a produção dos saberes profissionais (de experiência) de professores. Em artigo intitulado “Pedagogia: a arte de erigir fronteiras”, Albuquerque Junior (2010, p. 21) reflete sobre o fato de a escolarização da educação nas sociedades contemporâneas ter tornado quase inexistentes “as reflexões sobre processos de educação dos corpos e das subjetividades humanas que se passam fora do recinto das escolas”. Aponto a necessidade de ampliar as possibilidades de pensar outras formas de educação e pedagogias na contemporaneidade, pois

[...] vivemos em sociedades e culturas em que uma multiplicidade de pedagogias opera no

cotidiano, visando elaborar subjetividades, produzir identidades, adestrar e dirigir corpos e gestos, interditar, permitir e incitar ou ensinar hábitos, costumes e habilidades, traçar interditos, marcar diferenças entre o admitido e o excluído, valorar diferencialmente e hierarquicamente gostos, preferências, opções, pertencimentos etc. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2010, p. 23).

Albuquerque Júnior (2010) mostra que há uma gama de possibilidades e ênfases para ampliar o entendimento e os usos do conceito de pedagogia, oportunizando olhar, tanto para aquelas práticas realizadas em ambientes urbanos e cotidianos, quanto para aqueles modos de viver em diversos contextos socio-culturais implicados com a condução e a modelagem dos sujeitos nos espaços e tempos contemporâneos, argumentando que nesses diversos contextos é possível compreender a multiplicidade de processos educativos que se desenrolam na contemporaneidade.

É nessa perspectiva que Elizabeth Ellsworth (2005), a partir da obra *Places of Learning: Media, Architecture, Pedagogy*, observa aspectos que permitem colocar em evidência o caráter pedagógico da vida social, ressaltando as formas como as aprendizagens podem ocorrer em diferentes lugares onde o conhecimento é produzido. A partir da interação dos sujeitos com os ambientes físicos das cidades como a arquitetura, os museus, as galerias e exposições de arte, bem como com os eventos realizados em determinados espaços públicos, é possível identificar a “força pedagógica” atuante em distintos locais, denominados por Ellsworth (2005) como “lugares de aprendizagem”.

Para a autora, a interação dos indivíduos com os lugares de aprendizagem é fundamental e se realiza por meio de processos nem sempre lineares em que o conhecimento é produzido através de práticas e sensações. Ellsworth (2005) afirma que o conhecimento é entendido não como uma coisa feita, mas algo

sempre em construção, e que o *self* não preexiste ao aprendizado, mas está constantemente em fabricação por meio das experiências que são proporcionadas a partir da interação do indivíduo com o mundo à sua volta. Brena, quando narra a experiência de autonomia ao buscar viabilizar o desejo de fazer teatro na escola, evidencia essa dinâmica:

Eu tava achando que eu era a dona do pedaço, rainha da cocada preta. [ri encabulada]. Aí eu levei este vermelho e acordei um pouco mais para a vida. E tem uma coisa da minha vida que eu lembro desta fase, da oitava série.... que eu não lembro como, nem por quê.... Qual foi o meu processo de autonomia para chegar nisso. Mas eu lembro que, sendo uma escola pública municipal, na periferia de São Paulo. Eu e uma amiga, Aparecida, a Cida, a gente resolveu fazer um grupo de teatro. E.... eu não lembro como que a gente recebeu esta orientação, mas eu lembro que eu liguei para a Secretaria de Cultura de São Paulo, ou para o Ministério, não sei o que era, sei que era um centro, que eu liguei, pedi para falar com alguém lá e disse prá alguém lá: ‘Olha a gente tem uma escola aqui que tem interesse de fazer teatro, como é que funciona?’. E disso mandaram prá gente uma diretora de teatro pra trabalhar com a gente uma vez por semana. O nome dela é Marcília Rosário. Até hoje, assim, a gente se encontra de alguma maneira pela internet. [...]. E a Marcília trabalhou com a gente, muito. E o primeiro texto que nós trabalhamos foi o Molière, Jean Baptiste Poquelin. Lembro que a peça era “O Casamento Forçado”. Eu fui uma das personagens principais. Isso foi muito legal porque foi uma das fases que eu mais desfrutei assim. Foi a fase que eu estava desfocando demais e tirei o ‘NS’. Isso foi uma experiência surreal na minha vida. (EXCERTO BRENA, 2017).

Conforme narrado pela professora Brena, a experiência de reivindicar algo no âmbito da escola, de buscar a concretização da possibilidade conhecendo instituições e seus trâmites foi uma experiência que marcou a vida. Com o teatro, veio a necessidade/possibilidade de conhecer outras linguagens, outras culturas a partir da dramaturgia, fazer novos e diferentes

amigos, conquistando um mundo que ainda hoje, volta, entra na sua vida, expande as possibilidades de pensar como trabalhar em sala de aula com seus alunos.

Segundo Ellsworth (2005, p. 2), “[...] temos que procurar a experiência de aprendizagem do *self* nos tempos e lugares do conhecimento em construção, que também são os tempos e lugares de aprendizagem do *self* em construção”. É essa perspectiva adotada pela autora, de que não é somente o conhecimento que está em construção, mas o “eu” também está em permanente produção por meio das relações, das interações com os outros e com o mundo, que possibilita identificar as experiências de aprendizagens em outros lugares que não a escola, que compõem os saberes profissionais de professores, e permeiam as suas práticas pedagógicas junto aos seus alunos.

Wesley, 39 anos, graduado em licenciatura em Artes Visuais e professor em uma escola estadual de Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio, narra seu primeiro contato com um museu, o Museu de Artes de São Paulo (MASP). Ainda não era estudante universitário quando foi visitá-lo pela primeira vez. Ao entrar, sentia que aquele lugar “não era para gente como ele”, que ali “só entravam pessoas bem-vestidas, que falavam bem”. Enfatiza em sua narrativa que durante toda a visita observava os seguranças com a certeza de que seria retirado do local mais por suas roupas, por parecer não ter o direito de estar ali. Refletindo sobre essa experiência, repassa mentalmente a sensação de insegurança, inadequação e não pertencimento experimentadas naquela ocasião e afirma de forma enfática:

Tudo aquilo foi muito forte, quando cheguei numa sala ampla que tinha uma tela enorme, não lembro nem de que artista era, sentei no banco em frente, meio tonto... Eu voltei no MASP outras vezes, aprendi muito, e agora, quando tô em aula, digo pros alunos que aquele também é

o lugar deles, tem que sair do bairro, ir a museu, galeria, onde tiver coisa acontecendo de arte! (EXCERTO WESLEY, 2017)

O professor Wesley a partir da experiência padecida, da reflexão sobre ela, orienta sua prática pedagógica e lança mão de saberes profissionais disciplinares associados à realidade da escola onde atua, incentiva seus alunos a visitarem museus e galerias, pois aquele também é o lugar deles e deve ser conquistado, rompendo com “barreiras geográficas” para alargar os horizontes de possibilidades, como argumenta em outro momento da sua narrativa, pensando sobre a vida enclausurada dos bairros de periferia em razão dos discursos de insegurança.

A gente que é de periferia tem assim, essas barreiras invisíveis, de lugares que eu posso entrar e de lugares que eu não posso entrar. Eu não sabia que eu podia entrar na Unesp [Universidade Estadual Paulista], lá, sabe? Achei que era impossível isso lá. Eu nunca achei que era possível eu entrar na biblioteca, mesmo não sendo aluno e que tu te identificava depois. A gente acaba depois se privando de coisas que poderia ter e nem sabe o porquê! Eu costumo orientar meus alunos assim: fazer ficha no Matarazzo [Centro Cultural ligado à administração municipal prudentina] para pegar livros, ou na UNESP, a UNESP é pública. Quando tem algum sarau na Unoeste [Universidade do Oeste Paulista] eu.... ou algum teatro também eu informo, por que é importante sair do bairro também. Acho que isso também é importante, sair um pouco do lugar onde mora, do bairro onde mora. Você não enxerga, você só enxerga aquilo ali. O meu aluno ou enxerga subemprego, ou ser do tráfico, ou ser polícia. [...] Ele não vê horizontes, sabe? E eu acho que.... quebrando estas barreiras, pelo menos as geográficas, você começa a ver outras possibilidades também.... Artísticas, de emprego, de tudo! (EXCERTO WESLEY, 2017)

Assim como os lugares de aprendizagem são difíceis de classificar, pois segundo Ellsworth (2005) são lugares “anômalos”, “peculiares”, “anormais”, “não próprio para”, a força

pedagógica de tais lugares também tem de ser vista a partir de uma perspectiva peculiar. Por isso, segundo a mesma autora, não devemos tomar as pedagogias que são produzidas em tais lugares apenas a partir “[...] do ‘centro’ dos discursos e práticas educativas dominantes – posição que leva o conhecimento a ser uma coisa já feita e o aprendizado uma experiência já conhecida” (ELLSWORTH, 2005, p. 5, grifo da autora). É preciso ter esses lugares a partir da sua potência pedagógica como possibilidades de multiplicar aprendizagens de si e dos outros sempre em construção, pois só assim sua força como pedagogia se torna mais aparente (ELLSWORTH, 2005).

Inconclusões

Desde esta perspectiva, ainda pensando com Tardif (2012a; 2012b) quando propõe olhar para saberes e formação docente a partir de certos fios condutores e tomar o saber profissional da experiência dos professores como catalizador dos saberes pedagógicos, disciplinares, podemos inferir que a dimensão pessoal, a pessoa do professor seja também uma espécie de “catalizador” das experiências sofridas nos diversos trânsitos culturais – que são temporais, por serem datados, históricos; e são espaciais, por serem vividos em determinados lugares de aprendizagem e não outros.

Os docentes em suas práticas profissionais mobilizam saberes adquiridos durante história de vida de caráter pessoal, mas produzidos coletivamente a partir de seus grupos de pertencimento; saberes originados como alunos, ao longo da sua escolaridade; saberes próprios da formação profissional nos cursos de magistério ou na formação universitária proporcionada pelos diferentes cursos de licenciatura; saberes produzidos nas andanças do vir a ser, do conhecimento em construção sempre sujeito à ressignifi-

cação, que o professor Wesley denomina de “saberes da rua e da vida”.

Nesse sentido, as narrativas (auto)biográficas dos professores na forma de suas histórias de vida são processos reflexivos sobre o vivido e ganham sentido ao serem narradas, ao serem transformadas em enredos de histórias a serem contadas aos outros – professores, alunos, comunidade. Retomo a proposta de Larrosa (1996) para que pensemos na vida como um caminho, pois é nele, desde a recordação das múltiplas viagens que o produzem, que construímos nossa experiência através do que nos acontece, e que “[...] só pode ser interpretado narrativamente. É nas histórias de nossas vidas que os acontecimentos obedecem a uma ordem e a um sentido, a uma interpretação” (LARROSA, 1996, p. 469).

Assim, é aquilo que aconteceu a cada professor ao longo dos trânsitos culturais e lugares de aprendizagem que os tenham afetado – as incertezas, deslocamentos, inquietações, os questionamentos que os tocaram – os “transformam” no profissional docente, no “bom professor” que está nas salas de aula das escolas públicas de Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais da Rede Pública de Ensino.

Mas uma história de vida só completa o seu curso reflexivo, capaz de produzir novos saberes [de experiência] ao ser contada, ao tomar a forma de narrativa exemplar compartilhada que, como argumentou Walter Benjamin (1993), está em falta na sociedade moderna empobrecendo processos de humanização. Invariavelmente, ao final de cada sessão de escuta e narração, os professores comentavam a necessidade de haver mais espaços/tempos de troca de experiências, de contar o que aconteceu e lhes aconteceu nas salas de aula e outros espaços/tempos da vida comum. Momentos não institucionalizados, com tempo para começar e tempo para acabar, com pau-

tas a serem cumpridas; mas momentos em que ao contar sobre o que lhes aconteceu, possam pensar, relacionar, transformar as práticas docentes e a partir do que lhes aconteceu, tocou e transformou, produzir novos saberes que lhes possibilitem enfrentar o cotidiano escolar e o ofício de ensinar na sua complexidade, contingência e incompletude.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Pedagogia: a arte de erigir fronteiras. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Lara Tatiana (orgs.) **Pedagogias sem fronteiras**. Canoas, RS: Ed. ULBRA, 2010. p. 21-31

ARFUCH, Leonor. **Memoria y autobiografía**: exploraciones en los limites. Buenos Aires: FCE, 2013.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. (Obras Escolhidas, Vol. 1) 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 197-221.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: Lembranças de velhos. 18 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONTRERAS, José Domingos. Tener historias para contar: profundizar narrativamente la educacion. **Roteiro**. Joaçaba, SC, UNOESC, v. 41, n. 1, p.15-40, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9259>. Acesso em: 5 fev. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24 ed. 3 reimp. Campinas, SP: Papirus, 2014.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Places of Learning**: media, architecture, pedagogy. New York: Routledge, 2005.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. 1 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, jan./abr.2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 5 fev. 2021.

LARROSA, Jorge. **La Experiencia de la Lectura**. Barcelona: Alertes, 1996.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **O lugar das práticas na formação inicial de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

NÓVOA, António. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, Madrid (ES), n. 350, p. 203-218, set./dec. 2009. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re350/re350-09.html>. Acesso em: 20 jul. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

ROCKWELL, Elsie. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana em la escuela. In: ROCKWELL, Elsie (coord). **La escuela cotidiana**. 6 reimp. México: FCE, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

TARDIF, Maurice. O que é o saber da experiência no ensino?. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. (orgs) **Trabalho Docente e Saberes do Professor**. 2 ed. Curitiba: Champagnat, 2012b. p. 27-41.

TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. A formação docente: as narrativas autobiográficas como recurso para um enfoque clínico. In: REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. (org) **Docência em Questão: discutindo trabalho e formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 109-134.

Recebido em: 16/03/2021

Revisado em: 30/10/2021

Aprovado em: 03/11/2021

Marta Campos de Quadros é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora substituta do curso de licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *campus* Presidente Epitácio. Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Política Pública e Espaço Escolar (GPFOPE) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). *E-mail:* radiocapelinha2@gmail.com

Yoshie Ussami Ferrari Leite é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Coordena o Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Política Pública e Espaço Escolar (GPFOPE) da Unesp. *E-mail:* yoshie.leite@unesp.br

AÇÃO DE ENSINAR: ATIVIDADES IMPRESSAS, NARRATIVAS E SABERES

■ TÂNIA MARIA DA SILVA

<https://orcid.org/0000-0003-0328-0135>

Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte,
Universidade Federal de Minas Gerais

■ CLÁUDIA STARLING

<https://orcid.org/0000-0003-1496-3695>

Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões acerca do processo de elaboração de atividades impressas comumente utilizadas na ação de ensinar e dos saberes que fundamentam escolhas tecidas nesse processo. O estudo é amparado por pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, objetiva visibilizar e problematizar experiências docentes na elaboração de atividades impressas e refletir sobre as fontes de seus saberes. É fruto de uma pesquisa com professoras dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais de uma escola pública municipal. As fontes de informações foram narrativas orais e escritas mobilizadas pelas atividades impressas elaboradas pelas participantes. A análise interpretativa foi realizada considerando os sentidos que permeiam a história singular de cada professora e os elementos comuns partilhados por elas, os quais são potentes para a discussão educativa. Identificamos que a intencionalidade das atividades elaboradas; os aspectos referentes à tipologia e forma de utilização relacionam-se aos saberes que são construídos e reconstruídos ao longo da trajetória, por meio de experiências advindas de diversas fontes e da autorreflexão da ação. Ressaltamos a importância de visibilizar as experiências na ação de ensinar estimulando a circulação e reflexão dessas experiências em propostas voltadas para a ação coletiva, de forma a propiciar ressignificações na ação de ensinar.

Palavras-chave: Atividades impressas. Saberes docentes. Pesquisa (auto)biográfica. Didática.

ABSTRACT **TEACHING ACTION: PRINTED ACTIVITIES, NARRATIVES AND KNOWLEDGE**

This article presents reflections about the process of elaborating printed activities commonly used in teaching and the knowledge that underlies the choices made in this process. The study is supported by theoretical and methodological assumptions of (auto)biographical research, aiming to make visible and problematize teaching experiences in elaboration of printed activities and reflect on sources of their knowledge. It is the result of a search with teachers from the 4th and 5th years of Elementary School of a public school. The sources of information were narratives mobilized by printed activities developed by the participants. The interpretative analysis was performed considering the meanings that permeate the singular history of each teacher and the common elements shared by them, which are powerful for the educational discussion. We identified that the intentionality of the elaborated activities; and the referring aspects to the typology and way of use are related to the knowledge that is built and rebuilt along the trajectory, through experiences from different sources and self-reflection of the action. We emphasize the importance of making experiences visible in the action of teaching, stimulating the circulation and reflection of these experiences in proposals aimed at collective action, in order to provide new meanings in the action of teaching.

Keywords: Printed activities. Teachers' knowledge. (Auto) biographical research. Didactics.

RESUMEN **ACCIÓN DOCENTE: ACTIVIDADES IMPRESAS, NARRATIVAS Y SABERES**

Este artículo presenta reflexiones sobre el proceso de elaboración de actividades impresas de uso común en la docencia y el conocimiento que subyace a las elecciones realizadas en este proceso. Este se sustenta en supuestos teóricos y metodológicos de la investigación (auto)biográfica, con el objetivo de visibilizar y problematizar las experiencias docentes en la elaboración de actividades y reflexionar sobre las fuentes de sus conocimientos. Es el resultado de una encuesta a docentes de 4º y 5º de Educación Primaria de una escuela pública. Las fuentes de información fueron narrativas movilizadas por las actividades desarrolladas por las participantes. El análisis se realizó considerando los significados que impregnan la historia singular de cada docente y los elementos comunes compartidos por ellas, que son potentes para la discusión educativa. Identificamos

que la intencionalidad de las actividades; los aspectos referentes a la tipología y forma de uso se relacionan con el conocimiento que se construye y reconstruye a lo largo de la trayectoria, a través de experiencias de diferentes fuentes y autorreflexión de la acción. Destacamos la importancia de visibilizar las experiencias en la acción docente, estimulando la circulación y reflexión de estas experiencias en propuestas orientadas a la acción colectiva, con el fin de aportar nuevos significados en la acción docente.

Palabras clave: actividades impresas. Saberes del maestro. Investigación (auto) biográfica. Didáctica.

Experiência docente: construção do objeto de estudo

Quem de nós, professoras e professores, nunca utilizou atividades elaboradas – por meio de reprodução, adaptação ou criação – a partir de finalidades que justificam seu uso, e que são impressas para serem utilizadas na ação de ensinar?

O interesse por desenvolver uma investigação no âmbito do mestrado profissional, a respeito destas atividades que foram nomeadas no decorrer da investigação como “atividades impressas”, nasceu de questionamentos acumulados ao longo de minha trajetória docente cuja inserção se deu na “época do mimeógrafo”. Com o tempo, em função do avanço nos recursos tecnológicos – computadores, impressoras, internet –, o processo de elaborar atividades foi otimizado, além disso, ampliou-se o acesso às informações e surgiram novas formas de interação cujo reflexo foi percebido na relação docente/estudante/conhecimento. Assim, ao observar o meu processo e o processo de meus pares de trabalho, como professora, questionava-me a respeito das concepções e ações acerca do ensino materializadas na elaboração de atividades impressas: novos sujeitos, novos contextos, antigas atividades?

1 Equipamento manual que produz cópias a partir do encontro entre a esponja de álcool, a matriz afixada em torno da bobina do aparelho e a folha branca.

Questionamentos que se atualizam diante da crise de saúde devido à covid-19² que levou muitas redes de ensino a adotarem o ensino remoto emergencial: *links* de atividades, plataformas virtuais, novos sujeitos, novos contextos, antigas atividades em novos suportes?

Narrar-me. Esse foi o primeiro movimento desta pesquisa, realizada no âmbito do mestrado profissional, em que a experiência foi desencadeante da investigação. Narrar-me “porque precisamente, se necessito contar – contar-me – esta história é porque não é clara nem unívoca, porque me chama a pensá-la, explorá-la, indagá-la, deixando primeiro que atue em mim”³ (CONTRERAS, 2016, p. 20, tradução nossa).

Acessar minha biografia no intuito de refletir sobre os porquês do interesse pelas atividades impressas enquanto objeto de pesquisa permitiu-me identificar algumas permanências em minha trajetória. Por exemplo, a preocupação em contextualizar as propostas de traba-

2 Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) caracterizou esta doença causada pelo novo coronavírus como pandemia. Vários países decretaram medidas de distanciamento social, entre elas, o fechamento de escolas.

3 “porque precisamente, si necessito contar – contar-me – esta história es porque no es clara ni unívoca, porque me reclama um pensarla, explorala, indagar em ella, dejando primeiro que actué em mí”.

lho no intuito de possibilitar ao(à) estudante a construção de sentidos para o aprendizado, o envolvimento intelectual e a expansão do olhar para questões sociais mais amplas. Encontrei em Franco e Pimenta (2016), estudos que convergem com essas reflexões. As autoras pontuam que embora ensino e aprendizagem sejam elementos que possuem particularidades, o processo de ensino interfere no processo de aprendizagem.

Assim, mais complexa que elaborar o ensino, numa perspectiva antiga de organização de transmissão de conteúdos, será agora a perspectiva de desencadear nos alunos atividade intelectual que lhes permita criar sentido às aprendizagens e só assim reelaborá-las e transformá-las em saberes. (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 541).

Ademais, evocar lembranças sobre meu processo de elaboração de atividades impressas possibilitou-me a identificação de diversas experiências que foram fonte de saberes. Entre elas, destaco, por um lado, a formação em serviço ocorrida, principalmente, no período em que o município em que trabalho implementou uma nova proposta pedagógica⁴. “Respirávamos” formação: trocas de experiências, estudos teóricos, trabalho coletivo, autoria na elaboração de propostas de ensino, ação reflexiva. Por outro, a interação com os(as) estudantes em sala de aula provocava – e provoca – reflexões acerca do trabalho, propiciando, portanto, reconfigurações na ação de ensinar, como podemos observar no excerto a seguir:

Estava eu com meus alunos/as para uma roda de leitura. A história: ‘O Menino Nito’. No chão, as crianças sentaram-se junto a mim atentas à leitura que fazia e às ilustrações que mostrava.

4 Escola Plural: Proposta Político Pedagógica, da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, implementada em 1995 em todas as escolas do município, gerando mudanças pedagógicas e administrativas: organização do ensino em ciclos de formação; gestão democrática; reorganização de tempos e espaços escolares, entre outras.

Era a história de um menino que engolia o choro, pois todos lhe diziam que ‘homem não chora’. Essa ação lhe trouxe adoecimento. A família procurou um médico que logo fez o diagnóstico e propôs o tratamento ‘desachorar’. Após os aplausos das crianças, reflexo que gostaram, uma aluna levantou a mão solicitando a fala. Para ela, o que chamou a atenção foi um elemento específico. Elemento que reforçou, para mim, naquele momento, a importância de ter um olhar crítico (e propostas de ação) acerca das questões étnico-raciais. Qual elemento? As ilustrações. No livro, o menino, os familiares e o médico, são negros. O que levou a aluna a dizer: ‘Professora, a história é linda, mas seria melhor se todos fossem branquinhos [...]’. (SILVA, 2020, p. 21).

Ressalto que a relação entre o ensino e as questões étnico-raciais não estava problematizada no início de minha carreira. Essa preocupação, que teve reflexo na forma como elaborei as atividades impressas, desenvolveu-se através da articulação entre as formações e as situações vivenciadas em sala de aula, como está lembrada na narrativa.

Posto isso, os questionamentos iniciais da investigação foram se ampliando à medida em que me debruçava na narrativa das vivências que me formaram professora. Deparar-me com a historicidade dos saberes que eu construí levou-me à compreensão de que minhas escolhas são reflexo dos saberes construídos e reconfigurados nas diversas experiências pessoais e profissionais. Sendo assim, o objeto de pesquisa se ampliou para a compreensão dos fundamentos das escolhas docentes no tocante à elaboração das atividades impressas: os processos biográficos vivenciados e os saberes docentes construídos. Dessa forma, estabeleceu-se uma coerência entre os estudos do campo da Didática, linha a qual se vincula à pesquisa, e os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica.

A investigação contou com a participação de três professoras de uma escola pública mu-

nicipal e, conforme sintetizado no título deste artigo, a experiência dessas professoras na ação de ensinar, em que as atividades impressas têm o seu lugar, mobilizou narrativas e estas possibilitaram reflexões acerca dos saberes docentes que fundamentam tal ação.

Neste panorama inicial, contextualizamos que o objetivo do artigo é visibilizar e problematizar experiências docentes na ação de ensinar, mais especificamente aquelas referentes ao processo de elaboração de atividades impressas; além disso, refletir sobre as fontes dos saberes que fundamentam as escolhas tecidas nesse processo. Demarcamos que trabalhamos com o conceito de saber no sentido amplo que “[...] engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 60). Saberes estes construídos nas experiências vivenciadas ao longo do percurso existencial que é um percurso de formação (DELORY-MOMBERGER, 2011).

Assim, no contexto da investigação foi pertinente a utilização do termo “ação de ensinar”, tendo em vista a conceituação apresentada por Roldão (2007, p. 101) ao afirmar: “prefiro, assim, em vez de prática docente, falar de ação de ensinar, enquanto ação inteligente, fundada num domínio seguro de um saber”.

Neste artigo, dialogamos com excertos das narrativas das três participantes da pesquisa e compartilhamos reflexões construídas no entrelaçamento das *vozes da docência*, representadas pelas professoras, e das *vozes da pesquisa*, representadas pelos estudos teóricos. Corroborando a reflexão de Contreras (2016, p. 16, tradução nossa), prosseguimos com o que já nos pede a experiência: seguir pensando. “Indagar o que vivemos e o que nos passa para obter uma maior consciência, percepção dos aconteci-

mentos que vivemos. [...] Buscar dar mais luz ao vivido, mas também iluminar o caminho, abrindo possibilidades e sentidos”⁵.

Inicialmente, apresentamos um panorama da investigação: o contexto e os processos de obtenção de informações e de análise interpretativa. Em seguida, refletimos acerca das trajetórias docentes enquanto trajetórias de construção de saberes, evidenciando algumas experiências/fontes de saberes. Por fim, trazemos ao debate a importância das ações reflexivas na construção/reconfiguração de saberes, com destaque para o potencial formativo das narrativas.

Contextualizando a investigação: pressupostos teórico-metodológicos

O intuito de visibilizar e de problematizar experiências docentes na ação de ensinar, mais especificamente aquelas referentes ao processo de elaboração de atividades impressas, e refletir acerca das fontes dos saberes que fundamentam as escolhas tecidas nesse processo, nos permite dialogar tanto com o campo da Didática quanto da pesquisa (auto)biográfica.

Os estudos atuais do campo da Didática voltam-se para a epistemologia da prática docente “[...] na qual diferentes pesquisadores sublinham a importância do sujeito-docente que elabora a realidade, transformando-a e transformando-se no processo [...]” (FRANCO, 2016, p. 540). Em consonância, os estudos da pesquisa (auto)biográfica consideram a temporalidade biográfica enquanto dimensão constitutiva da experiência humana. Segundo Delory-Momberger (2011, p. 342), o percurso existencial do ser humano constrói-se biogra-

5 “Indagar em lo que vivimos y nos passa para obtener una mayor consciencia, percepción de los acontecimientos que vivimos. [...] Buscar dar más luz a lo vivido, pero también iluminar el camino, abiéndole posibilidad y sentidos”.

ficamente, ou seja, as experiências são construídas biograficamente.

E essa construção biográfica da experiência é *per se* uma *aprendizagem*, sendo que o indivíduo mobiliza, como em toda aprendizagem, os recursos biográficos adquiridos em suas experiências prévias para *apreender* o que as circunstâncias da vida suscitam e *integrá-lo* no sistema construído de suas representações e saberes biográficos. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 342, grifos da autora)

Nesse sentido, o foco dessa abordagem situa-se nos processos biográficos no intuito de “[...] perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 534). Dizer isso nos leva a considerar, como reflete Souza e Meirelles (2018, p. 291), que “a pesquisa (auto)biográfica constituiu-se enquanto uma perspectiva peculiar de investigação, permitindo capturar, compreender e interpretar experiências humanas, inscritas em uma realidade espaço-temporal”. Assim sendo, a pesquisa (auto)biográfica reconhece o(a) docente enquanto protagonista parceiro(a) da investigação, investigação esta que permite a ele(a) entrar em contato com seus saberes construídos, assim como entrar em um movimento de reflexividade que é potencialmente formativo.

A pesquisa em questão foi desenvolvida no âmbito do mestrado profissional em uma escola pública municipal na periferia de Belo Horizonte (MG). Contou com a participação de professoras que atuam no 4º e no 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, período de escolarização que, às vezes, passa despercebido frente às demandas da alfabetização nos primeiros anos (1º ao 3º ano) e frente às demandas específicas dos estudantes dos anos finais.

Este estudo teve três participantes, a saber: Ana Paula, professora do 4º ano, atuava em duas escolas e encontrava-se em seu quarto ano de docência; Brisa, com seus 31 anos de docência, professora do 5º ano, trabalhava em um horário e estava aposentada em um cargo; Carla, professora do 4º ano, trabalhou por oito anos em uma escola particular de educação especial para estudantes com deficiência e, atualmente, está há sete anos no Ensino Fundamental trabalhando em dois turnos.

A fonte principal de informações foram as narrativas escritas e orais produzidas pelas professoras. Elas também compartilharam com a pesquisadora as atividades impressas que elaboraram durante o trabalho de campo. Tais atividades foram consideradas importantes na geração de questões mobilizadoras de narrativas.

Conforme Delory-Momberger (2012), o acesso ao material de pesquisa só se torna possível “[...] pelas entradas que os sujeitos lhe dão mediante os atos de biografização a que se entregam” (p. 525), sendo a narrativa a modalidade privilegiada para esta apreensão. A autora pontua que a narrativa, pelas suas características, é a forma de discurso que mantém a relação mais direta com a dimensão temporal, nos permitindo acessar o trabalho hermenêutico da pessoa que narra. Jovchelovitch e Bauer (2002) confluem com essa colocação, pontuando que contar histórias não é sinônimo de listar acontecimentos, mas ligá-los no tempo e no sentido. Ademais, ao dar “forma e sentido” à experiência vivida, a narrativa possui uma dimensão formativa, ou seja, produz ação, “o relato, então, não é somente o produto de um ‘ato de contar’, ele tem também o poder de produzir efeitos sobre aquilo que relata” (DELORY-MOMBERGER (2012, p. 529).

Trabalhamos com narrativas escritas e narrativas orais, o que nos possibilitou a reflexão acerca das potencialidades desses dois dis-

positivos. A narrativa escrita nos permitiu explorar as particularidades do ato de escrever. O intuito era que as professoras entrassem em contato consigo mesmas, se envolvessem no ato de recordar histórias mediante ações que a escrita possibilita e potencializa: refletir, escrever, ler, apagar e reescrever. Propiciando, assim, um movimento reflexivo em relação à sua trajetória. Segundo Souza (2006), a entrada na escrita não pretende abraçar a totalidade das vivências, mas aquilo que cada um elegeu como conhecimento de si. Dessa forma, a escrita da narrativa tem efeito formador, visto que coloca o sujeito “[...] num campo de reflexão, de tomada de consciência sobre sua existência, de sentidos [...] dos conhecimentos adquiridos e das análises e compreensões empreendidas sobre a sua vida” (SOUZA, 2006, p. 60).

A narrativa oral nos permitiu operar com um duplo espaço heurístico: o espaço em que o(a) narrador(a) se torna entrevistador(a) de si, entrando em um movimento de autoanálise; e o espaço que o(a) pesquisador(a) busca compreender o trabalho do(a) narrador(a) ao mesmo tempo que cria condições para o desenvolvimento desse trabalho (DELORY-MOMBERGER, 2012). Ademais, como ressalta Schütze (2010, p. 212), no momento da entrevista, é possível explorar “[...] o potencial narrativo tangencial de fios temáticos narrativos transversais [...]”.

Ao adotar a pesquisa (auto)biográfica enquanto perspectiva teórica-metodológica, trabalhamos não apenas com um modo específico de se obter dados narrativos, mas com uma metodologia que engloba toda a particularidade dos processos de obter informações e análises. Compreendendo que o campo epistemo-metodológico dessa abordagem de pesquisa é diverso, construímos um desenho de análise interpretativa fundamentado em algumas escolhas teóricas, mais especificamente: Souza (2006, 2014), Bolívar (2002, 2012), Faria (2018) e Ricouer (1976).

Nessa perspectiva, consideramos que as narrativas são provenientes da autointerpretação dos sujeitos que narram sua vida em primeira pessoa (Bolívar, 2002; 2012). Portanto, nosso foco situa-se no significado produzido pelas professoras, afinal:

“Não existem estruturas de significado independentemente da sua interpretação. Esta auto interpretação é indecifrável à margem da narração que o indivíduo realiza biograficamente. [...] a hermenêutica dos textos permite fazer – através da narração – a hermenêutica da vida humana⁶. (BOLIVAR, 2012, p. 9, tradução nossa)

Adotando esta perspectiva epistemo-metodológica, da centralidade dos sentidos postos pelas professoras, uma questão se apresentou, como operar tanto com as singularidades das narrativas quanto com as questões gerais importantes de serem problematizadas no campo educativo? Questionava-nos acerca do dilema problematizado por Bolívar (2012, p.12) “[...] no sacralizar los relatos, ni tampoco asimilarlos a tradicionales modos paradigmáticos de conocer [...]”. Assim, convergimos com o autor sobre a relevância da articulação dos dois caminhos de análise nas investigações educativas: a paradigmática de dados narrativos, na qual se busca um conhecimento geral a partir das histórias singulares, e a análise narrativa, que se volta para os sentidos singulares, na qual o conhecimento procede por analogia em que um indivíduo pode ou não ser similar a outro.

Nesse contexto, as pesquisas de Souza (2006) e Faria (2018) permitiram-nos refletir acerca dos caminhos que trilharam na construção do processo de análise e de apresentação dos resultados da pesquisa.

6 “No existen estructuras de significado independientemente de su interpretación. Esta auto interpretación es indecifrável al margen de la narración que biográficamente realice el individuo. [...] la hermenêutica de los textos permite hacer – a través del relato – la hermenêutica de la vida humana”.

Souza (2006) apresenta a ideia metafórica de uma leitura em três tempos: (I) pré-análise/leitura cruzada; (II) leitura temática; (III) leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*. Para o autor, “os três tempos de análise são tomados numa perspectiva metodológica e mantêm entre si uma relação de reciprocidade e dialogicidade constantes” (SOUZA, 2006, p. 79), por isso, exigem um retorno às fontes em seus diferentes momentos. Assim, por meio desse processo circular de leituras, busca-se a construção do perfil biográfico: na construção de unidades temáticas de análise mediante o sistema de referência de cada sujeito; na seleção de excertos que sinalizam representações globais; apreender as singularidades/regularidades, compreender o particular e o geral, relacionando-os com o referencial teórico.

Faria (2018) desenvolve um trabalho em que identifica e interpreta núcleos de sentidos, que conceitua enquanto uma espécie de síntese de um tema presente na narrativa, singular para cada participante. A autora tece dois processos de análise que também foram a forma de apresentação dos resultados. No primeiro, constrói uma intriga narrativa produzindo relatos de experiência de formação a partir das narrativas e das conversas com cada participante, assim como das leituras/releituras de seus registros em que ela indagava e explorava os núcleos de sentido. No segundo, explora as tematizações pedagógicas inferidas e ensaia respostas interpretativas.

Os estudos de Souza (2006) e de Faria (2018) nos levaram a Ricoeur (1976) no intuito de ampliar a compreensão acerca do conceito de interpretação. O autor pontua que como a experiência vivida pelo narrador(a) é transitória e privada, o trabalho hermenêutico do(a) pesquisador(a) é compreender a significação. Desse modo, o processo de interpretação possibilita que esta significação se torne pública. Para o autor, o conceito de “interpretação” não

é um terceiro termo além da “compreensão” e da “explicação”, tampouco uma parte da compreensão. A interpretação é um processo que abarca a compreensão e a explicação.

Explicamos alguma coisa a alguém para que ele possa compreender e o que ele compreendeu pode, por sua vez, explicá-lo a um terceiro. [...] na explicação explicamos ou desdobramos o âmbito das proposições e significados, ao passo que na compreensão compreendemos ou apreendemos como um todo a cadeia de sentidos parciais num único ato de síntese. (RICOEUR, 1976, 84).

Considerando que “a inscrição do discurso é a transcrição do mundo e a transcrição não é reduplicação, mas metamorfose” (RICOEUR, 1976, p. 53), os estudos de Souza, Faria, Bolívar e Ricoeur, enquanto inscrição de discursos, possibilitaram-nos a metamorfose – não a reduplicação – da ideia/ação da análise interpretativa, auxiliando-nos na construção do seguinte desenho de análise interpretativa da pesquisa.

Por meio de leituras circulares, nas primeiras sinalizações (tempo I), apreendemos na globalidade de cada narrativa as significações iniciais: algumas singularidades na trajetória das professoras, assim como elementos comuns entre elas. Na identificação das unidades de análise (tempo II), inferimos os sentidos singulares revelados nas narrativas de cada professora e selecionamos citações que sintetizassem essas significações. Optamos pelo termo “unidades de análise” (SOUZA, 2006), pois este permitiu-nos nomear a intenção de dialogar com uma parte (unidade) conectada ao todo (narrativa). Na análise interpretativa (tempo III), duas questões se fizeram presentes: qual(is) sentido(os) permeia(m) a história singular de cada uma das professoras e quais elementos comuns partilhados por elas são potentes para a discussão educativa? Buscamos assim, por meio da compreensão, apreen-

der os significados inferidos nas narrativas e por meio da interpretação desdobrá-los em articulação com nosso referencial teórico.

Compreendendo que as histórias que as professoras narraram representam o processo hermenêutico que vivenciaram, apresentamos nos informes da pesquisa as vozes da docência, na textualização de suas narrativas. E, apresentamos o diálogo entre as vozes da docência e as vozes do campo da pesquisa por meio de textos produzidos pela pesquisadora no processo de análise interpretativa. São essas vozes diversas que trazemos na seção a seguir.

Narrativas docentes: percursos e saberes

As professoras nos deram acesso às suas experiências na ação de ensinar ao rememorar suas trajetórias, ao nos permitirem conhecer tanto as atividades impressas que elas elaboraram quanto as histórias desse processo de elaboração. Assim, conforme exposto anteriormente, a experiência das professoras na ação de ensinar, mais especificamente no tocante à elaboração de atividades impressas, mobilizou narrativas e estas possibilitaram reflexões sobre os saberes docentes que fundamentam esta ação.

No excerto a seguir, a professora Brisa tece sua narrativa a partir do jogo da velha da multiplicação, uma atividade que elaborou no intuito de trabalhar com um conteúdo de Matemática, a tabuada.

Mas afinal, seria mesmo necessário decorar a tabuada ou seria melhor entendê-la? Penso que ambos são importantes. Entendê-la é fundamental, mas decorá-la se faz necessário a partir do momento em que o aluno se depara com a famosa conta de multiplicar e começa a ter problemas para encontrar os produtos. Como não domina a tabuada, torna-se trabalhosa demais a tarefa de resolver a operação. O tempo gasto

para resolver uma multiplicação torna-se longo demais, uma vez que os alunos precisam contar nos dedos para encontrar o resultado. Nem sempre conseguem chegar ao resultado com êxito. Às vezes, se perdem nas compridas adições. Fato esse que, muitas vezes, provoca uma desmotivação nos alunos, levando-os a desistir de tentar. [...] Dessa forma, 'saber a tabuada de cor' favorece a velocidade do trabalho do aluno ao resolver operações e problemas, liberando a atenção para a busca de soluções. A tabuada com compreensão servirá como recurso em situações de estimativa e de cálculo mental. Longe de lições antiquadas e até cruéis, como as que passei, penso que a memorização da tabuada teve e tem seu lugar e momento no currículo da matemática. Lembro-me que no tempo que eu estudava, a tabuada deveria ser decorada no 3º ano. Presenciei colegas sendo castigados por não conseguirem recitar a tabuada para a professora [...]. O medo da régua que a professora usava era grande. Enquanto ia perguntando, batia a régua na mesa e indicava alguém para responder à tabuada. Eu morria de medo daquela batida de régua. Acho que isso fez com que eu decorasse a tabuada todinha. Nunca mais esqueci um resultado sequer. Lembro-me como essas me fazem refletir sobre a minha postura enquanto professora, que em muitos momentos no início da minha trajetória profissional reproduzi, sim, algumas atitudes como as daquele tempo. Início de carreira é como experimentar receitas. Aos poucos, vamos acrescentando ingredientes que nos chegam por meio das trocas de experiências entre os colegas de trabalho, cursos de capacitação e outras formas de formação em serviço, elementos que vão construindo nossa identidade profissional. Nossa formação inicial é apenas o pano de fundo. [...] Considero o jogo uma excelente estratégia para o ensino da Matemática, uma vez que durante o desenrolar de um jogo, observamos que o aluno se torna mais crítico, alerta e confiante, expressando o que pensa, elaborando perguntas e tirando conclusões sem necessidade da interferência ou aprovação do professor. Sempre tive muito interesse pela área da Matemática. Então, entender como a criança se apropria do conhecimento matemático foi meu objeto de investigação durante minha trajetória profissional. Aliado à minha prática docente, busquei

embasamento em teóricos que discorriam sobre o assunto, nas trocas de experiências e nos cursos de formação continuada. [...] Anos atrás, este tipo de exercício não faria parte do meu repertório de atividades. Acho que hoje, o fato de ter acumulado maior conhecimento da área da Matemática e ter maior clareza dos meus objetivos para com a turma me faz acertar mais na escolha das minhas atividades. (Trecho da narrativa da professora Brisa, 2018).

A professora inicia sua narrativa questionando-se. Por que este conteúdo? Como lidar pedagogicamente com ele? Ela nos revela que os saberes construídos ao longo de sua trajetória lhe dão elementos para responder a seus questionamentos e para fundamentar suas escolhas. Entre as fontes desses saberes, Brisa resalta a importância daqueles advindos das ciências da educação, afirmando que tanto os conteúdos relacionados à Matemática quanto à sua apropriação pelos(as) estudantes foi “objeto de investigação” durante sua trajetória. Podemos observar que suas escolhas pedagógicas convergem com estudos dessa área de conhecimento que argumentam que a memorização da tabuada “[...] aumenta a rapidez no momento de resolver um determinado cálculo; porém, a condição para que os benefícios sejam percebidos é que a memorização seja precedida pela compreensão e – por que não? – também pela diversão e descoberta” (LONGO, CONTI, 2014, p. 12).

Brisa sinaliza que atualmente tem maior clareza dos objetivos, um olhar mais abrangente acerca dos avanços e das dificuldades dos(as) estudantes, e que desenvolveu estratégias para lidar pedagogicamente com o conteúdo. Permite-nos, portanto, colocar em diálogo a composição singular dos saberes docentes e sua relação com as diversas formas utilizadas pelos(as) professores(as) na organização do processo de ensino que passa pela análise do ponto de partida do(a) estudante; orienta-se pelos objetivos de aprendizagem e é operacio-

nalizada por meio do desenvolvimento de estratégias de ensino (ROLDÃO, 2009).

A narrativa de Brisa evidencia algumas das vivências que foram importantes no seu processo de construção/reconfiguração de saberes: as trocas de experiências, os cursos, as formações continuadas no ambiente escolar e a reflexão sobre suas ações. Percebe-se que em sua trajetória, tanto a teoria quanto a prática articularam-se, ou seja, os saberes produzidos e/ou formalizados, por investigações sobre a prática, articularam-se aos saberes produzidos e mobilizados na prática (ROLDÃO, 2017).

Na construção de sua narrativa, como observa-se no excerto anterior, Brisa evoca uma lembrança da infância e a relaciona com algumas de suas escolhas atuais. Revela, portanto, que as experiências anteriores à docência também constituem-se enquanto fonte de saberes. Reflexão que converge com os estudos de Tardif (2014, p. 64) sobre os saberes docentes que identifica como plurais e heterogêneos estando “[...] de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.”. O autor apresenta reflexões em relação ao tempo enquanto um elemento importante na constituição dos saberes que são adquiridos por meio de processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira. Em consonância, Delory-Momberger (2011, p. 343) pontua que “[...] todo percurso existencial é um percurso de formação, porque organiza, temporária e estruturalmente, as aquisições e os aprendizados sucessivos dentro de uma ‘história’, de uma biografia de formação”

De seu percurso, a professora Carla relembra experiências que sinalizam a importância dos processos de socialização profissional na constituição de seus saberes, socialização

que acontece no dia a dia da escola, mesmo de forma não institucionalizada: observação de práticas, exposição de suas dúvidas, troca atividades, experimentações do que foi observado, entre outras ações. Nesse sentido, nos possibilita refletir sobre a potência de propostas formativas de caráter colaborativo que viabilizem, valorizem e problematizem os saberes experienciais.

Acho que a gente aprende muito com os colegas. Eu acho que o colega é primordial dentro de uma escola. Um colega que quer te ajudar, ajudar o aluno, que acredita que com a educação você pode mudar, mas nem sempre é assim, tem colegas que dizem: 'ah, deixa assim, deixa pra lá'. Eu lembro de uma vez que eu estava trabalhando no 1º ano, eu digitei uma parlenda com os espaços do computador e coloquei no mural. A professora G. falou: 'Oh, Carla, corta as palavras e dê espaços maiores, deixa o colorido aparecer pro menino entender a questão da segmentação'. Eu nunca mais esqueci isso. Lembro também de B., ela fez um mural de Matemática. Tinha uma carinha desenhada de menino e uma de menina. Todo dia repetia a rotina, contava quantos vieram, colocava embaixo do desenho e fazia uma soma. Na época, eu estava no 1º ano e comecei a fazer igual. É coisa que você acha que é bobagem, mas os meninos estão trabalhando a adição e, às vezes, nem percebem. A professora R. fazia no quadro a rotina do dia. Ela colocava com desenho, pois os meninos não eram alfabetizados. Eu aprendi com ela. Colocava uma legenda pra cada coisa que ia fazer no dia e escrevia do lado em caixa alta o que representava. Eu ia fazendo uma estrelinha do lado pra mostrar onde estávamos no dia. Assim, os meninos ficavam menos ansiosos. Isso tudo eu não sabia foi um aprendizado. Isso infelizmente a universidade não ensina. Essa prática você aprende mesmo com o colega. Nem sei se a universidade tem a obrigação de ensinar isso. É isso formar-se professor é estar aberto a aprender com o outro também. (Trecho da narrativa da professora Carla, 2018).

“Estar aberto a aprender com o outro”, nos convida Carla. Essa citação sintetiza o diálogo proposto até então sobre a trajetória docente

enquanto uma trajetória de formação. Quem é esse outro ou outra? Ancoradas nas reflexões trazidas pelas professoras, permitimo-nos ampliar este conceito de outro. O outro(a) pode ser o(a) professor(a) colega de escola, o(a) professor(a) coordenador(a) de uma proposta formativa; o(a) estudante em sala de aula; o(a) autor(a) dos livros literários e o(a) pesquisador(a) autor(a) dos livros técnicos; os(as) familiares; e muitos outros e outras que na trajetória docente cruzam nosso caminho.

As professoras nos revelaram que o contato com esse outro, quando nos toca, pode tornar-se uma experiência fonte de saberes. Pensamento que converge com a discussão de Neto e Costa (2016, p. 90, 91) ao afirmarem que a aquisição de quaisquer saberes transitada pela experiência vivida, por aquilo que nos toca, “logo, compreendemos que, muito embora, nem toda experiência se torne um saber consciente, todo o saber há de provir de uma vivência, que tão logo marque o sujeito passa a fazer parte de suas experiências”.

Assim, convergindo com os estudos de Delory-Momberger (2016), no contínuo da nossa existência, as experiências podem ou não se integrar na estrutura de conhecimento construída. Existem experiências que entram sem resistência em nosso capital biográfico, pois conseguimos reconhecê-las, uma vez que encontram seu lugar e forma entre as experiências prévias. Outras precisam de um trabalho de interpretação, pois não se ajustam a nossos esquemas de construção. Também há aquelas que não acham lugar em nossa biografia, ultrapassam nossa capacidade de integração e não se tornam parte de nosso repertório de formação. Além disso, uma mesma situação, similar ou idêntica, vivenciada por mais de uma pessoa, será sempre uma experiência singular, já que cada pessoa tem o seu modo particular de vivê-la e de lhe dar significação. “Essa singularidade só pode ser compreendida por meio da

lógica interna, biográfica, de nossas experiências anteriores e como elas configuram nossa apreensão do presente e do futuro” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 140).

Observa-se até aqui que as narrativas das professoras nos permitem visibilizar e refletir acerca das experiências formativas vivenciadas ao longo do percurso docente, que se constituíram enquanto fonte de saberes, e que esses saberes fundamentam as escolhas das atividades impressas. Tais experiências são advindas de diversas fontes e, também, oriundas da própria autorreflexão da ação, como veremos adiante.

A professora Carla, no excerto a seguir, ao narrar seu trabalho atual com produção de texto, entra em um movimento de autorreflexão.

Estamos no segundo conto de suspense e eles já começaram a produzir seus próprios contos. Há uma coisa que eu vi que já errei no passado. [...] Eu vi que trabalhei com contos de suspense, fiz jogral, conversei até sobre os contos e na hora de escrever eles fizeram bem melhor do que se eu tivesse pegado uma história com uma imagem e falasse ‘produzam um texto’. Agora que vi os contos que estão saindo fiquei mais feliz e pensei ‘nem precisa ficar trabalhando produção toda semana’. A gente vai mudando, muda muito rápido de um semestre pro outro. Então, eu vejo que aprendi comigo mesmo. [...] O livro didático, deste ano, tem ao final de cada unidade uma autorreflexão. Os alunos marcam um x: aprendi, preciso melhorar... Vou fazendo junto com eles, ‘vamos ser verdadeiros, acham que precisam melhorar?’. Eles são verdadeiros, vão lá e fazem o x no local, não puxam a sardinha pro lado deles. E se o aluno faz essa autorreflexão, por que não fazermos também? Eu faço sim, a todo momento penso. (Trecho da narrativa da professora Carla, 2019).

Ao refletir sobre o seu trabalho atual, a professora Carla avalia o trabalho do ano anterior. O envolvimento e o aprendizado da turma são elementos que ela utiliza para validar seu trabalho. Percebe-se que a professora reconfi-

gura os saberes que fundamentam sua ação. Ou seja, de uma perspectiva em que o ensino de produção de texto se dá através da entrega de uma folha impressa com ilustração e uma proposta, às vezes, descontextualizada, escolarizada; a professora envolve-se em uma prática que converge com os estudos desta área do conhecimento em que a produção de textos aproxima-se dos usos sociais, e os gêneros textuais são abordados enquanto unidade de trabalho (SILVA; BRANDÃO, 2007).

Tanto no excerto anterior quanto na globalidade de sua narrativa, a professora Carla ressalta a importância da autorreflexão que está presente em sua prática. Percebe-se que o movimento reflexivo propiciou que a professora indagasse os caminhos escolhidos para lidar pedagogicamente com o ensino da produção de texto e reconfigurasse sua ação.

A narrativa de Carla converge com os estudos que apresentam a reflexividade enquanto um elemento formativo. É importante para o(a) docente estar aberto para problematizar seu lastro de certezas (TARDIF, 2014). Sendo assim, o professor deve problematizar as formas como compreende e interpreta novas situações validando ou reconfigurando as ações.

Nessa perspectiva, Ana Paula nos traz um outro elemento para o debate, a potência da pesquisa (auto)biográfica. Ao narrar sua trajetória, a professora relembra que em seu primeiro dia de trabalho, por não ter nenhuma experiência na docência, a coordenadora lhe entregou uma série de atividades já impressas para trabalhar com os estudantes. Ela revela, “*continuei daquela forma sem refletir sobre aquilo, eu não tinha nenhum tipo de experiência para saber se era o correto ou não e comecei a trabalhar com as atividade xerocadas em todas as aulas*”.

É relevante ressaltar que, concordando com a discussão de Roldão (2009, p. 14), compreendemos que “não é o facto de fazer fichas,

ou ver testes, que define o acto profissional de ensinar, embora quem ensina tenha de saber realizar essas tarefas e seja também através delas que se ensina” (ROLDÃO, 2009, p. 14). É fundamental um ensino que articula a dimensão operativa com a concepção inteligente e crítica da ação de ensinar.

Essa reflexão começa a ser tecida por Ana Paula no percurso da pesquisa à medida em que envolve-se em um movimento de autor-reflexão provocado pelas narrativas sobre as atividades que elaborou.

Nunca parei muito pra pensar nessas atividades xerocadas. O que eu comecei a perceber dessas atividades foi quando comecei a participar desta pesquisa. Eu pensei ‘qual que é a necessidade?’. Até então, as professoras falavam: ‘olha, tem essa atividade aqui pra isso’ e eu pensava e falava: ‘também vou trabalhar essa dificuldade com os meninos, pois eles estão tendo essa dificuldade também, me dá que eu vou xerocar’. Nunca fui de pensar, refletir muito sobre isso. Esse ano eu reduzi a impressão de atividades, eu percebi a necessidade de pensar, refletir mais sobre a necessidade. (Trecho da narrativa da professora Ana Paula, 2019)

Nesse fragmento, Ana Paula nos apresenta a narrativa enquanto dispositivo de reflexividade, assim nos traz como elemento de discussão a potência formativa da pesquisa (auto)biográfica. Sua narrativa converge com os estudos de Souza e Meireles (2018) que pontuam que cada sujeito, ao tomar a si mesmo como objeto de reflexão, a partir de um trabalho de reflexividade biográfica, entra em um movimento de autoanálise que lhe permite construir um ponto de vista particular sobre si e o mundo. “De certo modo, nas narrativas que ensejam o desvelamento de si, cada narrador torna-se seu próprio hermenauta, explicitando, através de processos de subjetivação, sua própria compreensão da existência” (SOUZA, MEIRELES, 2018, p.299), produzindo assim, um “conhecimento de si” (SOUZA, 2006).

Nessa perspectiva, Passeggi e Souza (2017) refletem que diferente da pesquisa tradicional, que constrói saberes sobre os(as) professores(as) e objetiva a aplicação desses saberes na prática docente, a pesquisa (auto)biográfica acrescenta ao processo de investigação o(a) professor(a), legitimando o seu saber, suas práticas e aprendizagens experienciais considerando-o(a) também produtor(a) de saber ao mesmo tempo em que se forma.

No modelo clássico, o objetivo é depreender leis e princípios aplicáveis à ação educativa, na pesquisa-formação, destacam-se como objetivos a compreensão da historicidade do sujeito e de suas aprendizagens, o percurso de formação e, sobretudo, de emancipação, promovida pela reflexividade autobiográfica que, superando a curiosidade ingênua, cede lugar à curiosidade epistemológica e à constituição da consciência crítica. A pesquisa passa a fazer parte integrante da formação e não alheia a ela. (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 15).

Convergindo com os autores, compreendemos a relevância de uma pesquisa que integra a formação, conferindo ao docente a articulação entre reflexividade sobre as práticas e autonomia nas decisões. Uma pesquisa que ao invés de “falar (estudar) sobre” parte de um outro lugar: “falar (estudar) com”; propiciando, assim, o protagonismo dos sujeitos, seus saberes e discursos.

Por fim, ampliando a discussão, compreendemos a importância da reflexão de Contreras (2016, p. 21, tradução nossa) acerca do fato de que enquanto investigação, a exploração da experiência “embora promova um saber pessoal, também pretende se tornar público, além de mim”⁷. O autor ressalta a importância da partilha das experiências docentes, a fim de que o saber da experiência circule e nos nutra mutuamente; não enquanto um saber transmissível a ser replicado, mas enquanto um saber que reivindica, a quem o receba, criar sua pró-

⁷ “aunque promueve um saber personal, también pretende hacerse público, mas allá de mí”.

pria transferência também pessoal, prestando atenção ao vivido e continuando (e participando) da conversação iniciada.

Nesse sentido, retomamos a discussão acerca da trajetória docente enquanto uma trajetória de formação, cujo processo de construção dos conhecimentos é uma lógica biográfica, em que as experiências nos diversos tempos/espacos/contextos se constituem fonte de saberes. Citando a professora Brisa “aos poucos vamos acrescentando ingredientes”, experimentando variadas receitas. Assim, é formativo ao longo da trajetória docente a vivência com diversos “ingredientes” e a partilha das “receitas”. Afinal, a construção de saberes é um movimento contínuo que se dá subjetivamente nas experiências e coletivamente na partilha dessas experiências.

Algumas considerações

A investigação sinaliza que no processo de elaboração de atividades impressas, a intencionalidade dessas atividades e os aspectos relacionados à sua tipologia e à forma de utilização refletem os saberes que são construídos ao longo da trajetória. Assim, a tomada de decisões dos(as) professores(as) assume desenhos diferentes conforme a composição singular dos saberes construídos. Nessa perspectiva, as escolhas docentes devem ser compreendidas a partir dos processos biográficos de cada professora.

Identificamos que as experiências que perpassam – e constroem – as biografias singulares são formativas, experiências advindas de diversas temporalidades, variadas fontes e da autorreflexão da ação. Assim, na trajetória, diversos saberes são construídos e incorporados de forma compósita, em que um modifica o outro de forma provisória, visto que estão em um contínuo processo de reconfiguração.

Considerando a trajetória docente enquanto um percurso de formação, ressaltamos a importância de visibilizar as experiências na ação de ensinar, reconhecendo o(a) professor(a) enquanto um(a) profissional detentor(a) de saberes. Compreendemos que o movimento de narrar histórias sobre a ação de ensinar possibilita que os(as) docentes reconstruam experiências, questionem-se acerca de suas escolhas, compreendam a sua própria prática e ampliem seus saberes. Assim, reconhecemos a potência de propostas formativas que articulem a autorreflexão docente e a narração/circulação/reflexão de suas experiências em ações dialógicas, coletivas e colaborativas.

Referências

BOLÍVAR, Antonio. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição. **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFERN; Salvador: EDUNEB; Porto Alegre: EdIPUCRS, 2012. p. 27-69. (Tomo I).

BOLÍVAR, Antonio. ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v.4, p. 01-26, 2002. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412002000100003&script=sci_arttext. Acesso em: 4 mar. 2019

CONTRERAS, José Domingo. Relatos de Experiência: em busca de um 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/2518/1703>. Acesso em: 3 fev. 2020

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, v. 1, n. 1, p. 133-147, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526/1711>. Acesso em: 9 jun. 2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, vol. 17, n. 51, set./dez. 2012. p. 523-536. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/275/27524689002.pdf>. Acesso em: 31 maio 2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol. 27, n. 1, abril, p. 333-346, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a15.pdf>. Acesso em: 31 maio 2018.

FARIA, Juliana Batista. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa**: Experiências de formação de sujeitos em imersão docente. 2018. 385f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, set./dez. 2016. p. 534-551. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3392/3127>. Acesso em: 29 abr. 2018

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. Didática Multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 135, abr./jun, p. 539-553, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87346871013.pdf>. Acesso em: 29 de abr. 2018.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. **Entrevista narrativa**. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

LONGO, Conceição Aparecida Cruz; CONTI, Keli Cristina. Tabuada: na memória sim, decoreba não! In: ALBUQUERQUE, Silvia Regina (org). **Convivência de Ideias**. Itu: Ottoni Editora, 2014. p. 7-13.

NETO, Viana Patricio Barbosa; COSTA, Maria da Conceição. Saberes Docentes: entre concepções e categorizações. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 22, n. 2, jul./dez. 2016. p. 76-99. Disponível em: [https://](https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/110269)

periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/110269. Acesso em: 7 set. 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017. Disponível em: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/viewFile/56/36>. Acesso em: 9 jun. 2018.

RICOUER, Paul. **Teoria da interpretação**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1976.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Estratégias de ensino**: o saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia-PT: Fundação Manuel Leão, 2009.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan/abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.47, n.166, outubro/dezembro, p. 1134-1149, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/wVK93BqYkRg5dcjwHrmwt7g/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2018.

ROSA, Sonia. **O Menino Nito: então, homem chora ou não?**. Pallas Editora, 2008.

SILVA, Cinara Santana; BRANDÃO, Ana Carolina Perusi. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da pontuação. In: MORAIS, Artur Gomes (org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 121-139.

SILVA, Tânia Maria. **Narrativas de professoras e elaboração de atividades impressas**: diferentes percursos, saberes diversos. 2020. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si**:

estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOUZA, Elizeu. Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n.1, jan./abr., 2014. p. 39-50. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/11344>. Acesso em: 12 jun. 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino; MEIRELES, Mariana Martins. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018. Disponível em: <http://www.ppgmuseu.ffch.ufba.br/si->

[tes/ppgmuseu.ufba.br/files/elizeuclementino.pdf](https://ppgmuseu.ufba.br/files/elizeuclementino.pdf). Acesso em: 8 set. 2019

SCHÜTZE, Fritz. **Pesquisa biográfica e entrevista narrativa**. In: WELLER, Wivian & PFAFF, Nicole (org.). Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 210-222.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

Recebido em: 09/03/2021

Revisado em: 09/11/2021

Aprovado em: 14/11/2021

Tânia Maria da Silva é mestre em Educação e Docência pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (Promestre) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – Ensino Fundamental Anos Iniciais. Membro do Grupo de Pesquisa LapenSi e Didaktikê da UFMG. *E-mail*: tancias1604@gmail.com

Cláudia Starling é doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (Promestre) da UFMG. Membro do Grupo de Pesquisa LapenSi e Didaktikê da UFMG. *E-mail*: claudiastarling@ufmg.br

TRAYECTORIAS ACADÉMICAS DE PEDAGOGAS DEL COLEGIO DE PEDAGOGÍA EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM

■ JESÚS CARLOS GONZÁLEZ MELCHOR

<https://orcid.org/0000-0001-6098-5137>

Universidad Pedagógica Nacional

RESUMEN

Este artículo analiza la docencia universitaria a partir de la construcción de trayectorias profesionales de pedagogas, en el marco de la dinámica institucional en la formación de pedagogos en la UNAM. Las profesoras construyen ethos docente a partir del involucramiento al campo de la didáctica en relación con sus funciones académicas como ayudantes de investigación y gestión curricular. Las profesoras universitarias exponen sus experiencias en la impartición de cursos de licenciatura y posgrado, sumadas a otras funciones, como la dirección de tesis en licenciatura y posgrado, la elaboración de planes de estudio, el diseño de programas de asignatura, la tutoría universitaria. Además, narran acontecimientos significativos en los espacios aúlicos, satisfacciones del ser docente y malestares de la vida dentro del aula. Centramos nuestra mirada en las particularidades de la docencia y la investigación en la formación de pedagogos. **Palabras clave:** Trayectoria académica. Historias de vida. Docencia universitaria. Profesores de educación superior.

ABSTRACT

ACADEMIC TRAJECTORIES OF PEDAGOGUES OF THE COLLEGE OF PEDAGOGY AT THE FACULTY OF PHILOSOPHY AND LETTERS OF THE UNAM

The purpose of this article is to analyze university teaching through professional trajectories of university teachers (pedagogues) in the context of the institutional dynamics in the training of pedagogues at Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). University teachers build their teaching ethos from their involvement in the field of didactics in relation to their academic functions as research assistants and curriculum management. University teachers expose their experiences in the teaching undergraduate and graduate courses, in addition to other functions, such as undergraduate and graduate thesis

orientation, curriculum programs development, syllabus design, university tutoring. In addition, they narrate significant events in classrooms, the satisfactions of being a higher education teacher and the discomforts of live in the classroom. We focus our attention on the particularities of teaching and research in the training of pedagogues. **Keywords.** Academic trajectory. Life stories. University teaching. Higher education teachers.

RESUMO **TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS DE PEDAGOGOS DO DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA DA FACUDADE DE FILOSOFIA E LETRAS DA UNAM**

O artigo analisa a docência universitária a partir da construção da carreira profissional de pedagogos no quadro da dinamica institucional na formação de pedagogos da UNAM. As professoras constroem o ethos do seu envolvimento no campo da didática em relação as suas funções acadêmicas como assistentes de pesquisa e gestão de currículo. As professoras universitárias apresentam suas expêriencias no ensino de cursos de graduação e pós-graduação, além de outras funções, como gestao de tesis de graduação e pós-graduação, elaboração de planos de estudos, elaboração de programas de disciplinas, tutoria universitária. Além disso, narran acontecimentos significativos en sala de aula, as satisfações de ser professor e os desconfortos da vida em sala de aula. Voltamos nosso olhar para as particularedades do ensino e da pesquisa na formação de pedagogos.

Palavras chave. Trajetória acadêmica, Histórias de vida, Ensino universitário. Professores do ensino superior.

Introducción

De acuerdo con Bonvecchio (1991), desde su origen, la universidad tiene dos funciones muy claras; la docencia y la investigación. A partir de la segunda, se propicia la generación y producción de conocimiento y saber, que es la base de la innovación y el avance de la ciencia. Con la primera, se da la enseñanza, la difusión y la conservación del conocimiento. El binomio Docencia-Investigación es la base de toda vida universitaria; por ende, es un elemento fundamental del significado de la vida académica.

A partir de este binomio, identificamos en la docencia el alma de la vida de la uni-

versidad. En su dinámica interviene un sinfín de condiciones. Y la triada Profesor-Conocimiento-Estudiente resulta esencial para entenderla. El profesor interpreta el conocimiento y lo presenta a sus alumnos, quienes parten de él para conceptualizar, simbolizar, significar, reproducir y traducir desde su propia concepción y cognición, su propio interés y capital cultural. “La docencia es una teoría específica, relacionada con el establecimiento de condiciones que facilitan el acceso del conocimiento” (GLAZMÁN NOWALSKI, 2011, p. 106).

La organización en cuerpos académicos tiene implícito el principio de la unidad docencia-investigación, el cual sugiere que los profesores universitarios se conviertan en investigadores, cuyos hallazgos se usen en su propia práctica docente. Esta concepción nace en el sistema de educación superior alemán, a principios del siglo XIX, bajo la estructura organizativa de institutos; posteriormente, se adopta en las universidades estadounidenses bajo la organización departamental (CLARK, 1997). Ben-David, por su parte, plantea que la unión investigación-docencia “lejos de formar una alianza natural, se puede organizar en un marco estructural único sólo en condiciones específicas” (BEN-DAVID, citado en CLARK, 1997, p. 12).

La acción de conocer aparece implicada en la enseñanza y el aprendizaje; ambos aspectos van ligados con la docencia, una actividad intencionada, regida por finalidades que pueden ser conscientes e inconscientes, precisas y ambiguas, individuales y sociales, impuestas y acordadas. La docencia es una actividad profundamente matizada por los componentes ideológicos del docente, los alumnos de la institución que la promueve y del propio campo disciplinario que se estudia. Glazmán Nowalski (2011, p. 106-107) plantea: “El carácter intencionado de la docencia y su matiz ideológico implican un conjunto de problemas discutidos con amplitud en el campo educativo [...]”.

Por ello, identificamos la docencia como un elemento clave y, en muchos casos, marca la iniciación en la vida académica, lo que aproxima al ser pedagogo con el académico universitario, y da sentido a la Pedagogía.

López Osorno (2011) conceptualizó cuatro dimensiones para los atributos, las competencias, los saberes y las habilidades que deben considerarse inherentes a la práctica docente:

- a. “[...] dimensión disciplinar: integra competencias relacionadas con el manejo de los saberes de una determinada área del cono-

cimiento, que permiten al docente la comprensión y organización de los contenidos de enseñanza;

- b. dimensión pedagógico-didáctica: comprende competencias relacionadas con la gestión del aprendizaje de los estudiantes; además, incluye las concepciones propias de los docentes, en torno a la enseñanza y el aprendizaje, que guían su práctica profesional;
- c. dimensión personal: abarca competencias y actitudes relativas a la ética y la responsabilidad profesional, como la reflexión sobre la práctica docente y la actualización constante. En ciertos casos abarca también las acciones del docente para interactuar con los estudiantes y establecer un ambiente de clase adecuado;
- d. dimensión contextual o institucional: incluye competencias o saberes relativos a la comprensión de los contextos donde se desarrolla la práctica docente: áulicos, institucionales y sociohistóricos, entre otros” (p. 83).

Por su parte, Pérez Rivera (1987) subraya el papel fundamental que la docencia cumple en el proceso educativo escolarizado; dada la complejidad de este proceso, es de vital importancia que la formación de profesores sea abordada a través de diversas disciplinas y áreas del conocimiento que dan cuenta de él, para facilitar los vínculos entre investigación y docencia, visto que una formación interdisciplinaria las potencia.

La docencia, entendida como una de las tres funciones sustantivas de la universidad, es el proceso a través del cual se forman profesionales, investigadores, técnicos y profesores útiles a la sociedad y tiene como componentes fundamentales, por una parte, al profesor y al alumno, y, por otra parte, el contenido y el vínculo pedagógico, en un contexto sociohistórico, dinámico y cambiante. La docencia, entendida como un proceso educativo, es la expresión de una práctica social dada en determinadas condiciones y en diferentes momentos. Como práctica, la docencia se inscribe en el fenómeno educa-

tivo social global, por lo que las relaciones no se reducen a profesor-alumno, al taller, aula o laboratorio, sino que representan la concreción de determinaciones sociales, históricas, teóricas, epistemológicas, psicológicas y didácticas que la configuran: para su ejercicio se requiere un enfoque integral multirrelacional y multidisciplinario. La docencia conlleva la construcción, transmisión y apropiación del conocimiento y, por tanto, tiene su manifestación principal en el proceso de enseñanza aprendizaje; requiere una propuesta plasmada en un currículum y una dirección ejercida por el profesor, propiciándose así un espacio donde el profesor aprende a la vez que enseña, y el alumno enseña a la vez que aprende. (PÉREZ RIVERA, 1987, p. 12-13).

La docencia, como práctica educativa, promueve un aprendizaje en un área del conocimiento, que el docente domina. En ella, debe contar con una formación que le permita construir un marco teórico conceptual y metodológico para organizar su materia, su objeto de enseñanza, además de seleccionar y diseñar materiales didácticos para desarrollar formas de enseñanza y evaluación que le procuren condiciones para construir el conocimiento de los alumnos.

El vínculo entre docencia e investigación ha sido consustancial a la vida académica en la UNAM, y a lo largo de su existencia ha habido programas para desarrollarlo. En el caso de pedagogía y de esta investigación, su importancia radica en ser la esencia de la profesión. Por ello, contextualizamos históricamente la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) como la institución actual referente en la formación de docentes universitarios e investigadores en humanidades y educación.

Docencia e investigación en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL)

Juliana González (1994), plantea que, particularmente en disciplinas humanísticas como

la pedagogía, tiene primordial importancia la liga entre investigación y docencia, y suele haber una marca de interdependencia entre ellas, quizás más que en otras disciplinas. Este vínculo se explica de manera fundamental por las funciones propias del trabajo humanístico que definen la especificidad de la FFyL, misma que se ha venido reafirmando a lo largo de estas décadas y caracteriza la actividad académica de sus destacados maestros.

González (1994) esboza que el 26 de agosto de 1924, cinco años antes de la autonomía universitaria, el presidente Álvaro Obregón emite un decreto por el cual se instituye la FFyL a partir de una significativa reestructuración de la Escuela Nacional de Altos Estudios.

Los orígenes modernos se encuentran en la Escuela Nacional de Altos Estudios, fundada en 1910 como parte esencial de la nueva Universidad Nacional de México “Escuela de Altos Estudios” fue en cierto sentido el primer nombre de la que en 1924 se llamaría la Facultad de Filosofía y Letras. Hay entre ambas una indudable línea de continuidad que hace difícil entender el alcance que podría tener el cambio ocurrido setenta años atrás, aunque tampoco tuvo un sentido nada más nominal. El decreto por el que se instituye formalmente la Facultad lleva implicada la necesidad de un cambio real cualitativo que se irá produciendo de manera paulatina a lo largo de las décadas.

[...] La escuela de altos estudios tuvo tres secciones: Filosofía y Letras, Escuela Normal Superior, y Ciencias aplicadas (medicina e ingeniería). Coexistían y convivieron en ella en estrecha unidad, lo que hoy distinguimos con plena claridad: las humanidades y las ciencias. Altos Estudios, en efecto, se concibió como un nivel de enseñanza especializada, como la institución capaz de formar profesores.

Pero esta situación no cambió en esencia, al instituirse la FFyL. Por muchos años más ésta siguió teniendo una composición análoga. Sólo hasta 1934 la Escuela Normal Superior deja de formar parte de la universidad, para incorporarse a la Secretaría de Educación Pública y no

es, sino hasta 1938, cuando Ciencias se separa de Filosofía y Letras y se constituye a su vez como Facultad. Significativamente, además, en 1934 la Facultad había cambiado su nombre por Facultad de Filosofía y Artes, y los estudios de arquitectura, artes plásticas y música formaban parte de ellos. En 1936 fue llamada Facultad de Filosofía y Estudios Superiores, y sólo a partir de 1938 recobró en definitiva su actual denominación. La movilidad es un dato notorio y constante, sobre todo en la Escuela de Altos Estudios y los primeros tiempos de la Facultad. En ella se dieron distintas composiciones dentro de las cuales los estudios humanísticos de filosofía y letras no tenían definido e independizado su propio territorio y, en consecuencia, lo tenían plenamente asegurado. (GONZÁLEZ, 1994, p. 13-14).

Por su parte Ducoing Watty (1990) reconoce que, desaparecida la Escuela Normal Superior en 1934, los pocos cursos pedagógicos que subsistieron quedaron ubicados en el llamado Departamento de Ciencias de la Educación, cuya existencia como elemento constitutivo de la FFyL había de prolongarse hasta 1954; así, las amplias funciones de la antigua Normal Superior quedaron, desde 1935 y hasta 1954, reducidas a impartir unos cuantos cursos para complementar el ciclo de la formación de maestros en las diferentes especialidades, ya que, como se señaló, la Maestría en Ciencias de la Educación se mantuvo con un plan de estudios similar hasta 1954, siempre dirigida hacia la formación de profesores.

El 23 de enero de 1954 tomó posesión de la dirección de la FFyL el Licenciado Salvador Azuela, y a él correspondió entregar el antiguo edificio de Mascarones e iniciar las labores en las nuevas instalaciones de Ciudad Universitaria, el 16 de marzo de 1954; la FFyL se había trasladado a la torre de humanidades, contando con el mayor presupuesto que en su vida se le había asignado.

[...] en 1955 se efectuaron algunos cambios en la Facultad, aunque no todos los ideados por Azuela: los hasta entonces denominados departamentos fueron, a partir de ese año, identificados

como Colegios y la Facultad quedó estructurada con siete de ellos: 1) Filosofía, 2) Letras, 3) Psicología, 4) Historia, 5) Geografía, 6) Pedagogía y 7) Antropología, los cuales impartían un total de quince carreras. Con respecto a los planes de estudio, no fue sino hasta 1956 cuando se introdujeron las importantes modificaciones para todas las especialidades, como son el establecimiento de sistema de créditos y la exigencia de cursar tres materias pedagógicas obligatorias para todas las carreras, a saber: Conocimiento de la Adolescencia, Teoría Pedagógica y Didáctica de la Filosofía (DUCOING WATTY, 1990. p. 245-247).

Con respecto a la conformación de la Licenciatura en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras, Sandoval (1998) señala tres momentos clave en la institucionalización:

El primer momento comprende la reinstauración de los estudios de pedagogía en los ciclos de maestría y doctorado (1955 a 1958);

El segundo corresponde a la reorganización de los niveles de formación, con la incorporación del nivel de licenciatura y el consecuente proceso de profesionalización de la carrera (1959 a 1966);

El tercer momento abarca el movimiento de reforma curricular y el preámbulo de la expansión de la matrícula escolar de la licenciatura (1966 a 1972) (SANDOVAL, 1998, p. 3).

El 30 de noviembre de 1966, el Consejo Universitario aprobó un nuevo Plan de estudios de Pedagogía para los niveles de licenciatura, maestría y doctorado. En esta nueva normatividad académica, se otorgaba el título de Licenciado en Pedagogía en la modalidad escolarizada (única existente en ese momento): la duración de los estudios aumentó a cuatro años, durante los que debían cursarse 50 materias-crédito-semestrales, de las cuales 32 eran obligatorias y 18 optativas, a seleccionarse de una estructura organizada en cuatro áreas: Psicopedagogía; Sociopedagogía; Didáctica y Organización Escolar, y Teoría, Filosofía e Historia; la estructura curricular suponía la elección de una de estas áreas. Poco tiempo

después, dicha selección de área se volvió opcional, pudiendo elegirse asignaturas de las cuatro áreas, de acuerdo con el interés particular del estudiante.

A este plan de estudios se le hicieron diversas modificaciones hacia la segunda mitad de la década de los años setenta, entre las cuales destacan las siguientes: en 1975, la Comisión de Trabajo Académico del H. Consejo Universitario, autorizó la incorporación de la asignatura Pedagogía experimental 1 y 2, a ser cursada en 5° y 6° semestres; en 1976, se aprobó la creación de otro grupo de asignaturas: Pedagogía Contemporánea 1 y 2; para los mismos semestres, y los Talleres de Didáctica 1 y 2; Orientación Educativa 1 y 2, Organización Educativa 1 y 2, Comunicación Educativa 1 y 2, Investigación Pedagógica 1 y 2, así como el Seminario de Filosofía de la Educación 1 y 2, para los semestres 7° y 8°. El plan conservó el mismo número de materias obligatorias y optativas¹ a cursar, señalando líneas arriba.²

Como se documentó en los párrafos anteriores, el vínculo entre docencia e investigación, ha sido evidente y forma parte de la historia de la Pedagogía en la UNAM y, por consiguiente, se manifiesta en la historia de las académicas y su trayectoria profesional, que a continuación analizamos.

Metodología de investigación

La idea de trayectorias forma parte de conceptos provenientes de materiales que sustentan a la metodología de historias de vida, autobio-

1 Información de la página del Colegio de Pedagogía de la FFyL de la UNAM. Consultada el 8 de marzo del 2012, en <http://www.pedagogia.filos.unam.mx/lib/acercade/>

2 Al día de hoy, se reestructuró el plan de estudios denominado como su versión 2010. La propuesta del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía fue aprobada por el Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía y Letras el 27 de abril de 2007; en tanto que el Consejo Académico del área de Humanidades y Artes aprobó este proyecto el 5 de diciembre de 2008, y se ha puesto en marcha a partir del semestre 2010-1.

grafías, narrativas de vida, ciclos de vida, ciclos de vida, identidad profesional, etc.

Bourdieu entiende la noción de trayectoria como serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones (BOURDIEU, 1997 en SERRANO CASTAÑEDA y RAMOS MORALES, 2011, p. 12).

La elaboración de trayectorias forma parte inherente de la exposición que el yo hace para sí mismo y para los otros. En ese sentido, la construcción se encuentra vinculada con las escenas de la vida que crean sentidos, anudando experiencias añejas y dan sentido a los que se construyen.

En el proceso de construcción, el yo se mide frente a las demandas institucionales, son ordalías que dejan su estela en la configuración del ser social. En las narraciones biográficas los agentes expresan de forma múltiple, las pruebas, los ritos, que acaecen en la vida de todos los días, en la familia, en las instituciones y en la realización de las diversas experiencias profesionales (SERRANO CASTAÑEDA y RAMOS MORALES, 2011, p. 14).

Por lo tanto, el conocer sus historias de vida a partir de sus trayectorias académicas nos dará elementos para conocer esta figura primordial que dinamiza la formación profesional de la Pedagogía en la UNAM.

En la construcción de las trayectorias académica se procedió al diseño de una entrevista biográfica-narrativa (BOLIVAR, 2014; BOLIVAR y DOMINGO JESÚS, 2001), que, de acuerdo con Jiménez Vásquez (2009), han sido reconocidos como una opción metodológica que permite profundizar en los recorridos o itinerarios de los sujetos, grupos o instituciones.

La reconstrucción de trayectorias académicas hace posible conocer, por medio de los sujetos, cómo se insertan en cierto campo de la práctica, el papel de las instituciones de adscripción, las redes institucionales en que se ven implica-

dos y la forma en que se apoyan en el capital institucional y el soporte que les proporcionan [...] (MONTIEL OVIEDO, 2014, p. 29).

García Salord (2018, p. 18), manifiesta que la trayectoria alude a los tramos que podemos reconstruir “[...] identificando un recorrido posible que ofrece la descripción de la dimensión temporal de las prácticas, permitiendo ver el ritmo y la duración de un proceso (continuidad, discontinuidad e intervalos)”.

Se entrevistaron a siete académicas con base en los siguientes criterios: 1) ser Profesor y/o Investigador de Carrera de tiempo completo; 2) participar en la formación profesional de estudiantes a nivel licenciatura en las carreras de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras y en el Posgrado de Pedagogía la UNAM.

Impartición de cursos en Licenciatura y Posgrado

La inserción de las académicas en las actividades de docencia se da generalmente al realizar funciones y acciones como ayudantes de profesor (profesor adjunto). Estas se pueden dar al ser estudiante de licenciatura o al ser recién egresado. En su experiencia vivida, la siguiente profesora destacó que, por medio del desarrollo en actividades como adjunta de la Dra. Libertad Menéndez y su ingreso al SUA³, se inició su incursión en el quehacer docente, al impartir materias como Investigación Pedagógica y Organización Educativa; resaltó haber tenido vastos aprendizajes dotados por algunos de sus profesores, como el Dr. Moreno de los Arcos y su misma tutora Libertad Menéndez.

A partir de que la Doctora Libertad Menéndez me invitó a trabajar en el SUA, ella era la responsable de la comisión de pedagogía; de

3 En la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM se imparte la licenciatura en tres modalidades diferentes: Escolarizada, Modalidad abierta correspondiente al Sistema de la Universidad Abierta (SUA), y a Distancia -Sistema de la Universidad Abierta y Educación a Distancia- (SUAYED)

hecho, fue mi tutora y realicé actividades de adjuntía. También me encontré con muchos profesores importantes, como el Doctor Moreno de los Arcos, por su conocimiento, visión de la pedagogía, que te daban para ser docentes y pedagogos, al establecer una buena relación, la cual influyó en mi formación y pensamiento de la disciplina. Al haberme titulado al semestre siguiente, me proporcionaron grupos, comenzando con la impartición de materias de iniciación a la Investigación Pedagógica y la Organización Educativa, siendo de mis asignaturas definitivas para posteriormente ingresar como profesora de medio tiempo de asignatura (Entrevista 4).

En este sentido, el consiguiente testimonio planteó que su impartición docente se da mediante su incorporación a la ENEP Aragón (ahora FES Aragón), aunado a la filiación y desarrollo de asignaturas como: Didáctica, Prácticas Escolares y Desarrollo de la Comunidad e Investigación, materias que generaron agrado e interés, influenciado por la realización de actividades de ayudantía que llevó a cabo con Adriana Puiggrós en el Colegio de Pedagogía.

Con lo que respecta al ingreso a la UNAM como docente empecé a ser ayudante de profesor: así me fui involucrando. En 1981, me ofrecen dar clases en Aragón como docente porque en 1980 me encontraba en el área de Asesor Técnico; evaluaba planes de estudio, revisaba objetivos y toda la estructura curricular. En la FES Aragón estuve de 1981 a 1990 dando clases, cuando me invitan a dar clases a la Facultad de Filosofía y Letras, donde impartí Taller de Didáctica, Prácticas Escolares, Desarrollo de la Comunidad e Investigación, pero la materia por la que concursé y gané la clase de asignatura fue Desarrollo de la Comunidad. Trabajaba esta asignatura debido a mi influencia dentro del Colegio de Pedagogía y por haber sido ayudante de Adriana Puiggrós, quien me permitió ver la parte más sociológica de la educación y la didáctica, combinación que me concedió el tránsito por todo el plan de estudios (Entrevista 3).

Palomero (2005) refiere las cualidades que debía tener el profesor ante la realidad del

siglo XXI, iniciando con la necesidad de una transformación de la universidad, que no sólo investigue, sino que también eduque para la vida, que enseñe lo académico y lo vital, que sea menos jerárquica e individualista, más dialógica y comunitaria y transformadora, que investigue la realidad y se comprometa con ella para la contribución y construcción de conocimiento, lo que se arguyó a continuación, ya que parte de sus estrategias y significados se atribuyeron a la elaboración y desarrollo de prácticas en diversos contextos, en los que se llevaba a cabo un trabajo de exploración de contenidos.

Mi primer acercamiento fue dando clases de Didáctica y de Desarrollo de la Comunidad, en las cuales realizaba prácticas, nos íbamos a Oaxaca, Monte Albán. Trabajaba con mis estudiantes casi todo el día y tenía seis horas para revisar programas y para toda la exploración a la que daba lugar, en la que resaltaba la visión de cultura correspondiente a partir de sus características (Entrevista 3).

Para la formación de los profesionales de la educación o perfeccionamiento docente, se puede distinguir la recibida por los diversos profesionistas y los procesos en que participa, ya sea para adquirir, desarrollar y renovar las competencias necesarias para el desempeño profesional docente, se generan a partir de la reflexión “no sólo porque implica la formación de quien está en la punta de los cambios aplicados al sistema educativo, sino porque concentra finalmente la forma en que se piensa el futuro de los sujetos” (DUCOING WATTY, 2005, p. 67), aunque existen profesores que se valen de otras experiencias de tipo artísticas para generar sus propias estrategias y técnicas, de este modo, adquirir elementos de fortalecimiento en su práctica docente, acorde a su personalidad, como fue el caso citado anteriormente.

Dado que me encontré con una serie de retos, me llevó a aprovechar parte del estudiar teatro

para poder darme a notar; sin embargo, asistí como oyente y así saber cómo se desenvolvía un actor, cómo definía o modelaba su voz, que yo en mi vida me hubiera imaginado y aprendí mucho de allí. Aprendí cuestiones de modelación de voz, manejo corporal, que me han ayudado mucho en la presentación de tesis en público en cualquier escenario; fue para mí un reto. Permanecí siete años dando Legislación Educativa Mexicana; fue algo apasionante porque, anteriormente, la materia se daba solo por abogados, impartida de manera meramente descriptiva, así como revisión de artículos, etc., a lo que, cuando vi el programa desde un enfoque pedagógico me gustó. La Maestra Lourdes Chehaibar lo que hacía en su programa era vincular la interpretación jurídica con los hechos educativos y tratar de mediar, lo que me llevó a darme cuenta de que hablar de los procesos históricos era sumamente importante para dar a entender, en términos de consecuencias, cómo se habían desarrollado estos procesos y por qué se estaban legislando de esa manera, lo cual me llevó a estudiar y aprender mucho más sobre Historia de México y, por ende, Legislación Educativa Mexicana (Entrevista 4).

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1998) señala que la formación docente se encuentra ligada a la función que realizan los profesores en la sociedad y la cultura escolar; desde nociones de preparación para transmitir lo que se sabe, procesos de capacitación técnica, formación para la acción y la reflexión, considerando esta práctica como parte de un espacio de trabajo colegiado, que responde a una perspectiva de reconstrucción social de la función docente. En este orden de ideas, la profesora resaltó la importancia que conlleva la actividad docente, en la cual se generó y desarrolló como estudiante de licenciatura durante su formación inicial y que concibió como una carrera de tiempo completo. Tuvo que adaptarse a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y crear sus propias estrategias de enseñanza⁴:

4 Marrero (1993) citado en LLANOS, (2009), plantea que, en el caso de los profesores, las teorías educativas

Para mí, la docencia implica dedicación, no sólo por la impartición de cursos, sino como una carrera de tiempo completo. A partir de la transitoriedad de asignaturas, he impartido cuatro materias con semestres cubiertos en totalidad; entonces, eso para mí es de vasta importancia y sustancial ímpetu, ya que no siempre se tiene a los mismos alumnos, pero, en general, se torna una tarea de suma importancia desde los primeros semestres hasta los últimos, como es el caso de las materias: Fundamentos de Investigación, Psicotécnica, Investigación Cualitativa, Pedagogía Contemporánea y Seminario de Tesis, donde se tiene que tener la sensibilidad para adaptarse y crear las condiciones necesarias de aprendizaje (Entrevista 2).

Dirección de tesis en Licenciatura y Posgrado

En cuanto a la función de dirección de tesis, las académicas mencionaron en su mayoría una serie de significados de gratificación, como un proceso de vinculación entre la docencia y la investigación; aludieron de manera general, a esta actividad como un proceso que conlleva un acompañamiento a los estudiantes, sentido de responsabilidad y compromiso por ambas partes: en función de resaltar en los asesores las habilidades y los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación, se favorece la titulación, y, por ende, esta actividad se traslada posteriormente hacia la producción y generación de investigación educativa.

Grediaga Kuri (2000) formula que el binomio docencia-investigación da fundamento al concepto de libertad académica. Este vínculo

personales “son reconstruidas sobre conocimientos pedagógicos, históricos y socialmente elaborados que se transmiten a través de la formación y en la práctica docente, por todo lo que conlleva elaboraciones en la formación profesional, a partir de su formación o en la práctica. Se remite con especial atención a investigar procesos a los que los docentes están expuestos y que determinan ciertas destrezas en ellos, además de la ejecución de prácticas culturales concretas a través de la relación con ciertos contextos próximos o escenarios socioculturales específicos.

fundamenta el proyecto de profesionalización académica, porque otorga legitimidad a la investigación y a la enseñanza. Así se ejemplifica en el siguiente testimonio, quien plantea que la dirección de tesis es un suceso de suma importancia para entablar una relación cercana y direccionada con los tesisistas, dado que es una labor de enseñanza vinculada a la investigación. Primeramente, diferenció que los trabajos a nivel licenciatura recaen primeramente en el desarrollo y estimulación de habilidades, y en la estructuración de un esquema de trabajo que exteriorice este proceso de manera ágil y gratificante, y se consolide al elaborar la tesis.

Las actividades de los tesisistas siempre se encuentran vinculadas con la labor de investigación, sobre todo la enseñanza de la investigación, o el apoyo en desarrollar, estimular habilidades, búsqueda de información y estructurar un esquema de trabajo, organizar ideas, elementos, en donde se tiene que trabajar, y bueno, labor de campo, aunque sea muy básica, conlleva gran relación personal y direccionada. Llevar a cabo esto a distancia, se torna con dificultad, aunque en algunos casos si tiene su ventaja, pero yo todavía soy mucho de leer en papel, en los libros, y, sobre todo tener la asesoría presencial. Y pues siempre he tenido abierto un espacio en que normalmente se asignan unos horarios y días para atender a los tesisistas, como seminario; esto varía también según las funciones, pero, normalmente, lo que conlleva establecer espacios para la atención de los estudiantes y su proceso de titulación. A mí me sirven estos espacios porque aprendo cosas nuevas: hay a quienes les cuesta trabajo redactar, pero hay gente también que tienen muy claro lo que quieren. Otro factor que influye en la dirección de tesis tiene que ver con el tiempo, debido a las condiciones personales del estudiante, el tiempo, entre otras. En posgrado he tenido participación en MADEMS como asesora en comité, volviéndose una actividad interesante, porque cuando inició hace como 10 años, se estaban acercando mucho a Pedagogía; ahí me ofrecieron un Seminario en el campo de Historia y Letras (Entrevista 2).

Knowles (1975) plantea que es un modelo de aprendizaje para toda la vida. La definición más recurrente en la literatura correspondiente a este autor indica que

“[...] la autodirección del aprendizaje es un proceso donde los individuos toman la iniciativa, con o sin ayuda de otros, para diagnosticar sus necesidades de aprendizaje, formular sus metas de aprendizaje, identificar los recursos materiales y humanos para aprender, seleccionar e implementar las estrategias de aprendizaje apropiadas y evaluar los resultados de aprendizaje, y aproximar al estudiante al campo de la investigación al realizar la tesis” (p. 18).

Con base al párrafo anterior una profesora planteó que esta dirección de tesis es un proceso heterogéneo, de acuerdo al interés y a las habilidades que los alumnos presentan, respecto a ciertas temáticas de investigación y de acompañamiento del propio maestro. Señala que, si se alcanza a lograr con esa claridad, se facilitaría el proceso de dirección de tesis, favoreciendo el desarrollo y la conclusión de los procesos de titulación y, por ende, se fortalecería la investigación.

En cuanto a la dirección de tesis hay casos en los que los estudiantes ya vienen con un tema decidido y se presentan con gran convicción. En estos casos, entre el estudiante y yo ya revisamos material que puede ser de suma utilidad y se pueda realizar una preparación dentro de una disciplina; me gusta ver en esos casos que es el alumno quien adquiere un rol de mayor carga en cuanto a la claridad para su investigación. Sin embargo, hay casos en donde ni el tesista ni yo tenemos claridad para poder avanzar, lo que hace un poco más lento este proceso: hay que empezar de nada, como empecé yo también en su momento, de decir, cómo defino un objeto de investigación, esa es la parte que no te da la docencia (Entrevista 3).

A partir del discurso de las académicas, podemos hacer referencia al planteamiento de Nisbet y Shucksmith (1987), citados en Hernández y Sancho (1993), quienes explican

que las estrategias de aprendizaje son la estructuración de funciones y recursos cognitivos afectivos, que se deben llevar a cabo de manera acompañada para cubrir los objetivos de aprendizaje. Es posible señalar que las estrategias de aprendizaje constituyen otro de los saberes que los docentes universitarios deben poseer, ya que son los encargados de intervenir para modificar sus estructuras de conocimiento, sin olvidar el proceso motivacional que debe propiciar en el aula de clases. Otro de los conocimientos importantes, es el curricular, ya que es un elemento básico que relaciona la dinámica de enseñanza-aprendizaje en la cual es de suma importancia que el docente conozca desde qué tipo de Currículo está trabajando su institución, para que su proceso de enseñanza sea acorde.

Además, se enfatizó que, tanto trabajar en la asesoría de tesis, como ser parte de la revisión y sínodo de un proceso de titulación, se desarrollan a partir del acompañamiento y ayuda al estudiante, lo cual lo favorece en la puesta en práctica de habilidades y conocimientos adquiridos y que traslada su formación.

Transité un momento en que la matrícula en la carrera de Pedagogía se expandió. He dirigido cientos de tesis; en la realización de mis informes, mantengo un estimado de dirección de 10 tesis por año, así como mi participación en treinta exámenes profesionales, por lo cual, dentro de la sinodalía, me concibo como alguien que revisa a fondo las tesis: se puede vislumbrar como un trabajo de ayuda, de acompañamiento ser parte de un sínodo. El escribir un trabajo de titulación que aun cuando sea un informe de lo que has hecho, te obliga a exponer tus ideas, a sistematizar tus aprendizajes, a poner en práctica las habilidades que has aprendido y a darte cuenta de quién eres y cómo ejerces la profesión. Me parece que es fundamental que haya un trabajo de titulación a nivel licenciatura, para que el estudiante se dé cuenta y ponga en juego lo que ha aprendido y las conexiones que están en la realidad y lo que se ha enseñado, no irse por la vía sola-

mente de incrementar números por promedio, por extensión de conocimientos, lo que fragua un ejercicio de formación (Entrevista 6).

La tarea del asesor consiste básicamente en que el estudiante o grupo de estudiantes logren aprendizajes significativos a partir de una serie de estrategias que el asesor aplique, tales como la reafirmación temática, la resolución de dudas, la realización de ejercicios, la aplicación de casos prácticos, los intercambios de experiencias, la exposición y la sistematización del conocimiento. De esta manera, en el siguiente testimonio se plantea que la dirección de tesis fue un proceso de aprendizaje en principio para el asesor, debido a que no es una actividad que se enseñe: conlleva experiencia y práctica, así como la función de acompañamiento y consecución a los alumnos en el proceso de titulación, para evitar desfase alguno de manera académica o personal.

El desarrollo de asesoría de tesis fue de aprendizaje, primero para el que habla, porque a veces nadie nos enseña a asesorar trabajos a una persona. Recuerdo el primer examen cuando fui sinodal en una maestría, en la cual, creo, estaba más nerviosa que el propio sustentante, pero a través de la práctica va disminuyendo. Cuando ingresé al posgrado, comenzaron a buscarme mis alumnos para que los fuera asesorando, lo que conlleva más práctica y la experiencia a una la va formando para poder asesorar a otros. Uno va aprendiendo lo que es la dirección de tesis, que es vista por unos como orientación, como el acompañamiento a los estudiantes, y por otros, como una revisión minuciosa y constante para que el alumno no se desprenda de este proceso hasta su conclusión. Claro, se crea un vínculo de conocimiento que en todo el trayecto del semestre o de los semestres que puedan estar conmigo, uno los vaya conociendo y es el lazo de fortalecimiento de lo que estás estudiando y de qué está investigando (Entrevista 7).

La dirección de tesis es un proceso formativo fundamental en la relación del aprendizaje

del futuro graduado, de acuerdo con Ducoing Watty (2005) se puede visualizar como un proceso social complejo, referido al desarrollo de competencias profesionales; transita por diferentes niveles, estrechamente vinculados. Estas modalidades son niveles del proceso formativo “conducentes a la profesionalización de las prácticas tanto en el ámbito disciplinar, como en el pedagógico-didáctico y humanístico, en un contexto socio-histórico, institucional y áulico” que influirán notablemente en la consolidación profesional del estudiante.

Elaboración de programas de estudio

La docencia universitaria es una labor que no sólo implica asumirse como “aquel profesional destinado a impartir su clase o un contenido en particular”. La función docente involucra, además de interactuar en un proceso de enseñanza-aprendizaje, el diseño de propuestas curriculares para su operación en los contextos particulares, conjuntamente con la investigación educativa y la difusión de la misma.

De acuerdo con Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1998), el diseño del currículum se refiere al proceso de planificarlo, darle forma y adecuarlo a las peculiaridades de los niveles escolares. Diseñar es fundamental, porque a través del diseño es como se elabora el Currículum mismo, algo que compete directamente a los profesores.

El diseño incorporará, pues, la condición de ser una propuesta tentativa singular para un contexto, para unos alumnos, apoyados en principios interpretables, abiertos. Y si el Currículum real –llamado también en la acción– no se puede entender sin aludir a las prácticas existentes que lo convierten en experiencias para sus alumnos, tampoco servirán los modelos de diseñar que no cuenten con tales prácticas, que los convertirán o no en realidad. El diseño es un instrumento para guiar la práctica y ésta no es

algo abstracto, sino que tiene actores determinados y se desenvuelve en circunstancias concretas [...] (GIMENO SACRISTÁN y PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 240).

En cuanto a la elaboración de programas de estudio, podemos vislumbrar en los discursos diversos momentos de actuación por parte de las académicas, que van desde el diseño y la adecuación de programas y planes de estudio, a favor de la configuración de líneas curriculares y producción de material teórico, hasta la fundamentación del desarrollo y vínculo entre los contenidos de la carrera, así como los procesos de ordenamiento, aportación y comisiones en las que participaron para la continuidad de la formación universitaria.

En su experiencia, una docente cita haber tenido un acercamiento y esclarecimiento hacia la elaboración del plan de estudios de la carrera, a partir de la vivencia y cotidianidad dentro de actividades en la impartición de tutorías: la interrelación con los docentes y su actuación en el desarrollo de los programas de estudio le permitió visualizar la conexión de estos contenidos, los alcances y la configuración de la carrera, adscrita por docentes y estudiantes, a través de las reconfiguraciones realizadas al plan de estudios y su multiplicidad de apropiación.

Tuve una idea de los planes y programas de estudio como agente involucrada en la impartición de tutorías y muy cercana a la coordinación, de ver los materiales, de mi relación con los maestros para que actualizaran sus guías, etc. Entre el 1991 y 1993 tuve una tesista que me ayudó a organizar el archivo en el cual elaboramos mapas del plan de estudios, permitiéndome en otra perspectiva la conexión de los contenidos, el alcance, la continuidad, la secuencia e integración que encuentras con Tyler, Taba y demás autores; entonces, ya como asesora de alumnos a cargo de asignatura y cercana al plan, comencé un análisis del plan de estudios. Desde 1994 hasta el día de hoy, 21 años han transcurrido de intentos fallidos y no de re-

estructuración del plan de estudios, porque en 1995 se acabó un primer paquete diagnóstico, que no pasó al Comité Académico. Fui colaboradora en la realización de guías, junto con la profesora Rosa María Sandoval, entregando el documento base y diagnóstico; entonces, ya me tocó elaborar un plan de estudios, elaborar una propuesta y corregir las guías de 40 programas de estudios. Estamos en un proceso de estructuración del plan de estudios desde 2008-2009, ya con la experiencia, conocimientos, sugerencia de estructura, coherencia, tipo de articulación, ya sea horizontal, vertical, retomando el trabajo dentro de esos 21 años rehaciendo el plan, el mapa curricular, trabajando la línea de contenidos por áreas: la visión que deseamos los alumnos se apropien (Entrevista 3).

Asimismo, se expone en su discurso haber participado en la elaboración de programas relativos al proceso de reestructuración del Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía, señalando el sobrevenir de esta labor dividida en comisiones y actividades encaminadas al ordenamiento de los objetivos, la conformación Curricular y la sistematización de las actividades plasmadas para la evaluación y la dicción por parte del Consejo Técnico, así como la importancia de las aportaciones pertinentes de los comités estudiantiles, con fuerte auge y participación avizora de la perspectiva social que caracteriza la carrera de Pedagogía.

El proceso de reestructuración del nuevo diseño del plan de estudios se dio, de manera complicada y larga, en la primera etapa, que fue en la que me incorporé; se formó una comisión de profesores en donde yo coordiné. Era como un mandato de rectoría, en el que se tenía que mandar a hacer las revisiones de las acciones de los planes, incluso tuvimos recursos para cerrar sesiones foráneas, donde se iba el profesorado a Oaxtepec a tener días intensivos de discusión de hacia dónde, qué temáticas de áreas se querían implantar. Fue muy complicada esa primera etapa porque, paradójicamente, fueron los alumnos quienes delegaron que hubiera cambios, porque decían que iba a ser un plan tecnócrata en que le íbamos a quitar la

perspectiva social a la carrera y que nos íbamos a convertir en unos tecnólogos educativos; así fue como se prepararon los consejos técnicos y la participación de estudiantes. Cuando regresé, empecé otra vez trabajando en esa comisión, pero de manera más estructurada, más avanzada; aun así, seguía careciendo de rubros como el número de créditos, materias de las que yo tenía una nueva visión, observaciones, etc. Trabajando y modificando de nuevo la sistematización del trabajo y luego, con la estrategia de dar a conocer a la comunidad lo que se había realizado y esperar sus observaciones, volver a presentarlo al profesorado y así hasta que fue aprobada ante el Consejo Técnico (Entrevista 6).

En el anterior discurso nos referimos al planteamiento de Stauffacher y Kleinwächter (2005), quienes manifiestan la necesidad de organización y creación de esquemas de conocimiento y de políticas públicas que aseguren la integración de la educación al desarrollo curricular, la capacitación de maestros y una administración educativa que apoye el concepto de aprendizaje para toda la vida, en busca de accesibilidad, economía y calidad vital para los sujetos.

A continuación, identificamos la existencia de elementos clave para el diseño de programas que precisen las características en cuestión, de objetivos de la materia, metodología y fuentes primarias, para la implantación del programa. Arguye su vasta participación y realización de programas, dentro y fuera de la universidad, los cuales han permitido fortalecer su trayectoria y formación académica.

Nosotros tenemos que diseñar nuestro propio programa, con el desglose de contenidos, en donde se precise cuál es la materia, el objetivo, la organización del contenido, sea por unidades, secciones o por nivel, los contenidos que se van a trabajar, la estrategia metodológica a utilizar con el grupo, evaluación y bibliografía básica. Una vez, revisando material, encontré una carpeta de programas que he diseñado; por ejemplo, hace poquito fui a Rosario, Argen-

tina, a dar un curso sobre Teoría de la Historia de la Educación en México para hacer un análisis comparativo entre esta y la educación de Argentina. Fue una experiencia muy importante e intensa para mí. He dado cursos de Metodología de la Investigación en otros posgrados, como en Jalapa y Veracruz. He tenido la oportunidad de participar en diferentes lugares y diferentes instituciones, también me han solicitado Talleres para Oaxaca sobre Investigación y Metodología de la Investigación, en solicitud a la función de algunas instituciones y que se van guardando como propuestas. Patricia Ducoing es quien en gran medida me ha invitado a participar y realizar programas; también Alicia de Alba, quién expresa agrado por mi trabajo (Entrevista 4).

La siguiente docente destacó haber participado en diversos programas de estudio de la UNAM, en el posgrado y en la UPN. Señaló que, a partir de la libertad de cátedra de la UNAM, elaboró los programas basados en la experiencia de lo funcional y del reconocimiento de los estudiantes, así como de las necesidades como característica de retroalimentación.

En la UNAM, como hay tanta libertad de cátedra, elaboré mis propios programas sobre una base de la experiencia de lo que va funcionando, sobre conocer quiénes son sus alumnos, el conocimiento de necesidades, cuestiones novedosas en la bibliografía, problemáticas, etc. En cuanto a la Pedagógica, la dinámica fue diferente, pues se daba más una cuestión de negociación respecto de lecturas, de funcionalidad, de guías de las propias lecturas; ahí, tenía entendido, esta elaboración radicaba conforme a las guías de investigación educativa en distintas corrientes, el Marxismo y el Positivismo; así, colaborábamos desde colegas mexicanos hasta extranjeros. Hasta la fecha, todavía guardo los materiales de discusión que teníamos (Entrevista 7).

Zemelman (1996) expone que el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde el ámbito de la transmisión/transformación docente, implica que el conocimiento sea entendido como un instrumento para pensar histórica y críti-

camente, en lugar de considerarlo como una mera acumulación y aprehensión de contenidos. Debemos subrayar la importancia del saber destacar el carácter sobre las formas de razonamiento de los procesos constitutivos de los fenómenos reales y acerca de la construcción de teorías históricamente significativas para el momento que se vive.

Congratulaciones del ser docente

En el presente aparatado se denotan las satisfacciones de las académicas frente a la función docente, entre las cuales se señalan las generadas por medio de la pluralidad de experiencias, desde su transitoriedad como alumnas de la carrera, el enriquecimiento y las adecuaciones de estilos de enseñanza adquiridos con esta actividad, la referenciación y el impulso de habilidades, hasta las vías y métodos efectivos, en la conclusión de estudios de los alumnos. Asimismo, las académicas señalaron que la obtención de satisfacciones va de la mano con dificultades que han encontrado y que se entrelazan con el perfeccionamiento de su profesión académica.

La motivación es un impulso que guía, orienta, intensifica y mantiene la conducta ante alguna situación determinada, con la idea de obtener algún resultado de cuanto se propone (DÍAZ-BARRIGA y HERNÁNDEZ, 2004; GOOD y BROPHY, 1986). Existen distintas perspectivas que explican la motivación; entre ellas se encuentran los enfoques cognoscitivos, que la definen en términos de una búsqueda activa de significado, sentido y satisfacción, respecto a lo que se hace, planteando que las personas están guiadas fuertemente por las metas que establecen, así como por sus representaciones internas, creencias, atribuciones y expectativas, considerando como base el modelo de Atribución Causal de Weiner (DÍAZ-BARRIGA Y HERNÁNDEZ ROJAS, 2004).

En el próximo discurso se señaló que, una parte de las satisfacciones del ser docente, giran en torno a la pluralidad de sucesos vividos dentro del Colegio; destacó acontecimientos y experiencias desde que era estudiante, la realización de funciones de ayudantía, así como su configuración docente con el devenir y el entramado de relaciones con docentes, estudiantes y egresados.

Cumplí 37 años en el Colegio, pero de que empecé de ayudante he seguido toda la escala, pues ya el gusto, las experiencias, las dificultades que llega a haber, pero sobre todo el trabajo, se torna estimulante, la docencia, la relación con los amigos, con los estudiantes, que se convierten muchas veces en amistades, los egresados, que, a la vez, luego se han incorporado como profesores y luego, pues los encuentros en los diferentes espacios, en posgrado, en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), causan un sinfín de satisfacciones (Entrevista 2).

La motivación profesional es un factor que distingue a muchos docentes. Hout y Elliott (2011) dan cuenta de estudios de psicología en las organizaciones donde señalan que las personas desempeñan sus actividades, motivadas por el reconocimiento personal y profesional, así como por la satisfacción que brindan las tareas desarrolladas. En la experiencia de las escuelas, el interés profesional de los docentes se antepone, muchas veces, al costo y riesgo del esfuerzo de docencia. No implica que estos últimos dejen de ser importantes, pero predomina la motivación profesional.

Por su parte, otra profesora señaló que sus satisfacciones se generaron a partir de su experiencia como docente, en donde la obtención e implementación de elementos de análisis y vastas experiencias de aprendizaje, dan cuenta de la significación otorgada a sus estudiantes.

Las satisfacciones obtenidas bajo la vida tomada en la Facultad son realmente muchas. Te

puedo decir que he experimentado muchísimo con riesgo a que pueda ser criticada con mis grupos; incluso, cuando yo empecé a impartir clases, dije a mis alumnos: vamos a poner en prueba un programa obtenido de una experiencia didáctica de un libro de Ricardo, pero vamos a poner a prueba qué tanto podemos sacarle jugo a lo que este autor pensaba. Posteriormente realizaba un programa de acompañamiento. Les dije: “vamos a irnos acompañando para que entre todos socialicemos el proceso de elaborar un tema de investigación, y lo que vamos a hacer es el esqueleto de un protocolo”; les enseñaba poco a poco cómo acotar los procesos, porque hay que tener una atemporalidad, porque hay que situar a los sujetos. Y eso es lo que me da la docencia, me da elementos de análisis, experiencias de aprendizaje. He tenido la satisfacción de que muchos de mis alumnos que me encuentro me recuerden, tienen algún recuerdo; yo no sé si positivo o negativo, pero al menos ya está el recuerdo y es algo que a mí me da muchísima satisfacción, porque creo que es algo que te va marcando en términos de trayectoria, de presencia y me da mucho gusto. Me siento realmente afortunada que pueda tener un espacio donde pueda seguir aprendiendo, donde pueda seguir compartiendo, donde pueda seguir discutiendo hasta aspectos específicos y que, además, me permita ir sistematizando cuestiones que me parecen importantes y que siempre marcan mi trabajo (Entrevista 4).

De acuerdo en el planteamiento de Zabalza Beraza (2007, p. 131) se considera que “[...] la mejora del nivel de satisfacción de los profesores se posibilita a través de la dinamización institucional de los centros universitarios y de la mejora de la calidad de los procesos formativos en ellos producidos [...]”. La universidad es una organización educativa con prevalencia individual, que dota de relevancia a aspectos de satisfacción profesional, encaminados al buen funcionamiento de las instituciones

Los logros no se generan automáticamente, son resultado de un proceso complejo de actos, necesidades y satisfacciones, que articulan aspectos motivacionales (ATKINSON,

1960; MASLOW, 1943). Por tanto, no sólo debemos aceptar en el acontecer de los profesores siempre hay iniciativas por emprender y decisiones por tomar, sino, fundamentalmente, que el resultado de estas acciones modifica su crecimiento.

Para Certeau, el tránsito entre la acción y la articulación de discurso, remite a la problemática de la enunciación, como medio para acceder al conocimiento desde la experiencia en dos dimensiones:

[...] desde los sujetos que viven la experiencia misma y que no acceden de manera inmediata a su representación, pero sí a efectos en la subjetivación, y desde los saberes sociales engendrados en esas prácticas y que constituyen un corpus. Este tipo de saberes proporciona un doble dominio para el conocimiento de lo social (CERTEAU, 2000, p. 24).

Desagrado de la vida en el aula

Las dificultades de las académicas en cuanto a las actividades docentes, no se centralizan meramente en esta función, pues mencionan que si bien existen limitantes, estas son externas, ya que en este contexto suelen presentarse variaciones que retrasan o limitan su actividad, como la falta de recursos, la diferenciación entre la actividad de impartición de clases y la asesoría de tesis; en ocasiones, el escaso compromiso de los alumnos en el aprovechamiento de espacios formativos, desagrados de efectos curriculares y ya de manera directa, el salario, que se considera, por parte de algunas entrevistadas, no es adecuado, de acuerdo con la multiplicidad de funciones realizadas. Sin embargo, se le atribuye a toda esta multiplicidad de insatisfacciones lo concerniente a la política y la conformación de grupos dentro de la Universidad, que conlleva a una competitividad y detención de difusión.

La perspectiva acerca del éxito y el fracaso en la universidad se centra en el análisis de

la normatividad en las instituciones y las relaciones que en ellas se producen, para explicar problemas como deserción y rezago. Una de las normas generadas en las universidades son los reglamentos, que pautan los requisitos de ingreso para los estudiantes y las condiciones de permanencia.

El contexto de desagrado que plantea el siguiente testimonio queda definido de acuerdo con la actividad docente, que desglosa a partir de su permanencia como profesora por efectos curriculares; sin embargo, reconoció que no encuentra dificultades en su función docente, ya que concibe la Universidad como un espacio de libre albedrío.

El ser profesora por efectos curriculares y no haberme dado cuenta, ese es el único defecto, pero no me lo puso el Colegio sino porque yo no me di cuenta. Y la verdad yo no le veo limitantes a la docencia, la Facultad y la Universidad en general es bellísima, que aquí puedes estar de docente y no hacer nada, pero si tú quieres hacer algo, lo puedes hacer. La institución te da la posibilidad, la apertura de hacer algo que quieras en todos los sentidos (Entrevista 5).

Además, describió que el salario es parte de los desagrados incluidos en la función docente, el cual, considera, de manera general, no es el adecuado para los profesores, mientras resaltan la multiplicidad de funciones realizadas, así como la limitación de espacios de trabajo, situaciones que nacen de las autoridades, de la dinámica que se vive de manera política y de la formación de grupos y planillas de quienes depende el apoyo y los recursos que se otorgan.

Dificultades hay muchas, el salario no es el que uno mereciera si tomaran en cuenta todo lo que uno hace. Estamos muy limitados de espacios físicos, son muy peleados, pero ya no me quejo, aquí estamos trabajando. Lo que te digo que también depende mucho de las autoridades en turno, de si eres cercano o no, si eres partidario de o no, cada vez que van a elegir un di-

rector se hacen los grupos que están en favor de una planilla o de otra. La dinámica de ver a los miembros de la junta de gobierno, de lo referido a quiénes están conteniendo, es esa incertidumbre. Lo único que deseas es que no se interfiera con el trabajo realizado. La Facultad tiene menos apoyo y menos recursos que otros sitios, los institutos, por ejemplo, el IISUE (Entrevista 3).

Finalmente, argumentaron que las dificultades en la docencia consisten en el tiempo asignado a las actividades, y en la falta de recursos, que retrasa y convierte en obstáculo la publicación de resultados y su difusión, es decir, que, dependiendo de las visiones de los actores encargados de la dictaminación de los proyectos, puede diferir el sentido inicial de la actividad como docente y director de tesis, convirtiendo el medio en una actividad competitiva.

Los factores son de tiempo. No siempre se cuenta con recursos; eso hace que se frenen algunos proyectos, sobre todo cuando he tenido resultados y dónde lo vas a publicar, en qué libro se va a difundir. En este caso de la difusión de la investigación, he atravesado por dificultades. A veces, tu proyecto no coincide con los proyectos de otros; se ha vuelto un medio competitivo, al grado de volverlo complicado porque dictaminan un trabajo, pero si te dictamina alguien que tiene una visión distinta a tu proyecto, pues se vuelve complicado. En cuanto a mi función como dictaminadora priorizo lo académico, me guío por ser muy profesional. (Entrevista 1).

Conclusiones

Encontramos las diferentes actividades que dan cuerpo a la labor docente, como el diseño de programas de las asignaturas y de materiales didácticos para el desarrollo de los cursos, las propuestas de exámenes extraordinarios. En su discurso, ellas detallan las experiencias a lo largo de su vida como docentes de Licenciatura y del Posgrado en Pedagogía, las estrategias de acercamiento, la relación y la crea-

ción de lazos académicos con sus estudiantes, las congratulaciones, el desgaste intrínseco que supone la vida dentro del salón de clases, y los momentos que los hacen reflexionar y reconstituir su ser docente.

La labor docente, se manifestó lo relativo a la impartición de cursos en licenciatura y experiencias en posgrado, así como las cualidades y metodologías impresas en sus trabajos de dirección de tesis, la elaboración de programas de estudio, los agradados y congratulaciones que esta función les ha otorgado, aunados a los momentos de desagrado frente a procesos de formación y conformación de conocimiento; lo mismo sucedió en las actividades relacionadas con la búsqueda, la adecuación y la actualización constante, para el desenvolvimiento del ser pedagogo. Esta preparación queda enmarcada por las académicas a partir de las nociones de planeación y transmisión de sus saberes, así como del proceso de capacitación y formación técnica para la acción y la reflexión en el trabajo colegiado y la pertinencia social, de acuerdo con las necesidades de la institución, en este caso el Colegio de Pedagogía en la FFyL y el SUAyED. Todo lo anterior hizo de la suya una labor acorde con el contexto actual, que sugiere dar respuesta a las demandas del estudiantado; las llevó, además, a procesos reflexivos de su propia práctica y renovación de competencias investigativas y en el oficio intelectual, para un buen desempeño docente.

En cuanto a su rol como sujetos productores del currículo, las actividades realizadas por las académicas se enfocan en el diseño y adecuación de planes y programas de estudio en la Carrera de Pedagogía, dentro y fuera de la UNAM, así como en otras licenciaturas y universidades de México y del extranjero. Estas experiencias les permitieron el fortalecimiento de sus trayectorias profesionales y la terminación de su formación profesional, que se tradujo en un vasto resultado y un gran im-

pacto en congratulaciones y, en algunos casos, en el encuentro con limitaciones dentro de su acción docente, de acuerdo con la pluralidad de actividades, así como en la obtención e implementación de elementos de análisis en experiencias profesionales.

Otro elemento detallado es la formación de cuadros didácticos que se manifiestan al tener ayudantes en las aulas, la participación como tutoras, que actualmente tienen un peso muy importante en los programas institucionales para favorecer la eficiencia terminal, el desarrollo y el asesoramiento en los proyectos de servicio social. Y, en este sentido, la transmisión y generación de conocimientos se encontraron reflejadas en la dirección de tesis, como parte de la gratificación y vinculación entre las funciones de docencia e investigación, debido a que aluden al acompañamiento y motivación de los estudiantes bajo un sentido de identidad, responsabilidad y compromiso, para hacer prevalecer, consciente e inconscientemente, en los estudiantes, las habilidades y los recursos cognitivo-afectivos, adquiridos a lo largo de su formación, la cual vira en lo subsecuente hacia la producción y generación de nuevo conocimiento.

Referencias

- ATKINSON, Jonh W. y LITWIN, G. Achievement motive and test anxiety conceived as motive to approach success and motive to avoid failure. *EUA, Journal of abnormal and Social Psychology*, EUA, 60(1), p. 52-63. 1960. <https://doi.org/10.1037/h0041119>
- BOLÍVAR, Antonio. Las historias de vida del profesorado: voces y contextos en Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, COMIE, v. 19, n. 62, p. 711-734, 2014. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/203> Accedido en: 20 jul. 2021.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO JESÚS y Fernández Ma-

- nuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación.** Enfoques y metodología. Madrid: La muralla, 2001.
- BONVECCHIO, Claudio. **El mito de la universidad.** México: CESU-UNAM y SXXI, 1991.
- CERTEAU, Michel de. **La invención de lo cotidiano 1.** Artes de hacer. México: UIAITESU, 2000.
- CLARK, Burton. **Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia.** Coordinación de Humanidades UNA. México: Porrúa, 1997.
- DÍAZ-BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.** Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill, 2004.
- DUCOING WATTY, Patricia. **La Pedagogía en la Universidad de México 1881-1954.** Tomo I. México: CESU-UNAM, 1990.
- DUCOING WATTY, Patricia. **Sujetos, Actores y Procesos de Formación.** México: ANEFEP y FCDH/UATx, 2005.
- GREDIAGA KURI, Rocío. **Profesión académica, disciplinas y organizaciones.** Procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos. México: ANUIES, 2000.
- GARCÍA SALORD, S. Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, COMIE, v. VI, n. 11, p. 15-31, 2018. En: <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/965/965>. Accedido en: 18 sep. 2020.
- GIMENO SACRISTÁN, José y PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **Comprender y transformar la enseñanza.** Madrid: Morata, 1998.
- GLAZMÁN NOWALSKI, Raquel. "Estrategias pedagógicas del vínculo docencia-investigación en la tarea docente. Docencia-investigación en la universidad pública". En: MORAN OVIEDO, Porfirio. **Docencia e investigación en el aula:** una relación imprescindible. México: IISUE, 2011. p. 103- 128.
- GOOD, T. y BROPHY, J. School Effects. En: WITTRICK, M. C. **Handbook of Research on teaching.** Nueva York: Macmillan, 1986. p. 241-260.
- GONZÁLEZ, Juliana. De la Escuela de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras. En: "La Pedagogía hoy", **Memoria** del coloquio UNAM/FFyL, México D.F, Facultad de Filosofía y Letras, p. 13-26, 1994.
- HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J. **Para enseñar no basta con saber la asignatura.** Barcelona: Paidós.1993
- HOUT, M. y ELLIOTT, S. **"Incentives and test-based accountability in education"**. Washington, DC: The National Academies Press, 2011. Disponible en: http://nfpca.org/Archive/Education_Evaluation_12521.pdf Accedido en: 17 jul. 2021.
- JIMÉNEZ VÁSQUEZ, Mariela Sonia. **Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral.** Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE), v.11, n. 1, p. 1-21, 2009. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-jimenez.html>. Accedido en: 4 feb. 2020.
- KNOWLES, Malcolm. **Self-directed learning.** Nova York: Association Press, 1975.
- LLANOS, A.B. Teorías implícitas y culturas escolares. En: MARRERO, J. (S.F.) **El pensamiento reencontrado.** Barcelona: Octaedro, 2009. p. 45-93.
- LÓPEZ OSORNO, Adriana Yamille. ¿Quién es un buen docente en la universidad? La perspectiva de los estudiantes de pedagogía del sistema de universidad abierta y a distancia de la UNAM, "XI Congreso Nacional de Investigación Educativa", **Memorias** electrónicas COMIE, Nuevo León, 2011.
- MASLOW, A. H. A theory of human motivation. **Psychological Review**, Washington, American Psychological Association, 50(4), p. 370-396, 1943. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- MONTIEL OVIEDO, M. A. **Vínculos, transferencias y deseos de saber.** Reconstrucción de trayectorias académicas de prestigio: tres casos de la UNAM. México: ANUIES, 2014.
- PALOMERO PESCADOR, José Emilio. El profesor de la Nueva Misión 2015. Un profesorado para el siglo XXI.

Boletín 9 del Modelo Educativo, México, Tecnológico de Monterrey, 2005. Disponible en: http://sitios.itesm.mx/va/dide/boletin_9/editorial/editorial.htm Accedido en: 2 jul. 2021.

PÉREZ RIVERA, Graciela. La formación docente en la perspectiva del centro de didáctica y su proyección en el centro de investigación y servicios educativos (CISE) de la UNAM. **Perfiles educativos**, México D.F, CESU-UNAM, n. 38, p. 5-19, 1987. Disponible en: <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1987-38-la-formacion-docente-en-la-perspectiva-del-centro-de-didactica-y-su-proyeccion-en-el-centro-de-investigaciones-y-servicios-educativos-cise-de-la-unam.pdf> Accedido en: 2 jul. 2021.

RUIZ DE MIGUEL, C. Factores familiares vinculados al bajo rendimiento escolar. **Revista Complutense de Educación**, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, v. 12, n. 1, p. 81-113, 2001. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101120081A> Accedido en: 2 jul. 2021.

SANDOVAL, R. **La institucionalización de la carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de**

la UNAM (1975-1972). 1998. 320 p. Tesis de Maestría (Educación) - Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL, México, 1998.

SERRANO CASTAÑEDA, José Antonio y RAMOS MORALES, Juan Mario. **Trayectorias: biografías y prácticas**. México: UPN, 2011.

STAUFFACHER, Daniel y KLEINWÄCHTER, Wolfgang. **For reflections by participants**. UN MDG Goal 8, Target 5. 2005.

ZABALZA BERAZA, Miguel Ángel. **La enseñanza universitaria**. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea, 2007.

ZEMELMAN, Hugo. Ideas metodológicas para el estudio de los sujetos sociales. En: ZEMELMAN, Hugo. **Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento**. México: El Colegio de México, 1996. p. 91-130.

Recibido em: 15/07/2021

Revisado em: 25/10/2021

Aprovado em: 30/1-0/2021

Jesús Carlos González Melchor é Doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestro en Pedagogía y Maestro en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Profesor en la Universidad Pedagógica Nacional y el Colegio de Pedagogía FFyL UNAM. Líneas de investigación: Didáctica y Currículum, Orientación educativa, Investigación biográfica narrativa. E-mail: jesuscarlosmelchor@gmail.com

A (TRANS)FORMAÇÃO DE EDUCADORES POR MEIO DO TRABALHO COM NARRATIVAS NO CONTEXTO INCLUSIVO

■ CIBELE MOREIRA MONTEIRO

<https://orcid.org/0000-0002-2554-6283>

Universidade São Francisco e Universidade Federal de Itajubá

■ ANA PAULA DE FREITAS

<https://orcid.org/0000-0003-1570-1996>

Universidade São Francisco

RESUMO

Os desafios observados no processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns indicam a necessidade de desenvolvimento de propostas de formação de professores e demais profissionais da educação que sejam capazes de promover reflexões acerca das experiências vividas por eles e das concepções que fundamentam suas ações. Nesse contexto, desenvolvemos um estudo com o objetivo de compreender como a escrita e o compartilhamento de narrativas autobiográficas possibilitam a reelaboração das percepções de educadores acerca da inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Realizamos dez encontros formativos *on-line* com 29 profissionais de uma escola estadual que atende alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Analisando os dados com base no paradigma indiciário, observamos que a possibilidade de cada narrativa ser interpretada sob diferentes enfoques e a diversidade de aspectos abordados nas narrativas proporcionaram aos participantes dos encontros oportunidades de reflexão e de reelaboração dos sentidos atribuídos a suas experiências. Concluímos que propostas formativas embasadas no trabalho com narrativas autobiográficas de educadores podem mobilizar novos modos de significar os desafios e as possibilidades presentes no contexto da educação inclusiva.

Palavras-chave: Formação de educadores. Narrativas autobiográficas. Educação especial. Educação inclusiva. Transtorno do Espectro do Autismo.

ABSTRACT THE (TRANS)FORMATION OF EDUCATORS BY WORKING WITH NARRATIVES IN THE INCLUSIVE CONTEXT

The challenges observed in the process of including students with disabilities in ordinary schools suggest the need to develop proposals for the training of teachers and other education professionals that are able to promote reflections on the experiences lived by them and the concepts that underlie their actions. In this context, we developed a study in order to understand how the writing and sharing of autobiographical narratives enable the re-elaboration of the educators' perceptions about the school inclusion of students with autism spectrum disorder (ASD). We held ten on-line training meetings with 29 professionals from a state school that serves students in the final years of elementary and high school. Analyzing the data based on the evidentiary paradigm, we observed that the possibility of each narrative to be interpreted under different approaches and the diversity of aspects addressed in the narratives provided the participants of the meetings with opportunities for reflection and re-elaboration of the meanings attributed to their experiences. We conclude that training proposals based on the work with autobiographical narratives by educators can mobilize new ways of signifying the challenges and possibilities present in the context of inclusive education.

Keywords: Teacher training. Autobiographical narratives. Special education. Inclusive education. Autism spectrum disorder.

RESUMEN LA (TRANS)FORMACIÓN DE EDUCADORES MEDIANTE EL TRABAJO COM NARRATIVAS EN EL CONTEXTO INCLUSIVO

Los desafíos observados en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en las escuelas ordinarias indican la necesidad de desarrollar propuestas de formación de docentes y otros profesionales de la educación que sean capaces de promover reflexiones sobre las vivencias que tienen y los conceptos que sustentan sus acciones. En este contexto, desarrollamos un estudio con el objetivo de comprender cómo la escritura y el intercambio de narrativas autobiográficas permiten reelaborar las percepciones de los educadores sobre la inclusión escolar de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA). Realizamos diez reuniones de capacitación en línea con 29 profesionales de una escuela estatal que atiende a estudiantes de los últimos años de la escuela primaria y secundaria. Analizando los datos con base en el paradigma indiciario, observamos que la posibilidad de que cada narrativa sea interpretada bajo diferentes

enfoques y la diversidad de aspectos abordados en las narrativas ofreció a los participantes de los encuentros espacios de reflexión y reelaboración de los significados atribuidos a sus experiencias. Concluimos que las propuestas formativas basadas en el trabajo con narrativas autobiográficas de los educadores pueden movilizar nuevas formas de significar los desafíos y posibilidades presentes en el contexto de la educación inclusiva.

Palabras clave: Formación de educadores. Narrativas autobiográficas. Educación especial. Educación inclusiva. Trastorno del espectro autista.

Introdução

A história da educação de pessoas com deficiência¹ é marcada por preconceitos, desafios, lutas, conquistas, avanços e, às vezes, retrocessos. No Brasil, os indivíduos com deficiência começaram a adquirir o direito de frequentar as escolas comuns no final do século XX, sendo essa conquista reforçada com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

No entanto, muitos dos alunos definidos como público da educação especial estão inseridos nas escolas comuns sem que seja garantida a eles a apropriação do conhecimento escolar (LAPLANE, 2014; PLETSCH, 2020). Há diversos fatores responsáveis pelos problemas observados na escolarização desses alunos, entre os quais, conforme afirmam Glat e Pletsch (2010), destaca-se a ausência de ações destinadas a formar de maneira adequada os educadores² para o trabalho com a heterogeneidade discente que caracteriza o ambiente escolar atualmente.

Segundo Freitas e Monteiro (2016), muitos professores acreditam não ter condições de

contribuir para a escolarização dos alunos com deficiência, sentindo medo e angústia diante da obrigatoriedade do trabalho com eles. É fundamental, portanto, que sejam oferecidas aos professores, assim como aos outros agentes educacionais, oportunidades de formação na área da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Porém, não são todas as propostas formativas nessa área que se mostram capazes de satisfazer as necessidades dos educadores.

De acordo com Kassir (2014), no contexto da formação docente para o trabalho com alunos público da educação especial inseridos nas escolas comuns, predominam cursos massificados, os quais não consideram as especificidades das experiências de cada professor nem têm como foco o desenvolvimento de uma postura reflexiva. São cursos centrados na transmissão de conhecimentos, com pouco potencial de transformação dos participantes e da realidade escolar em que eles estão inseridos.

Abordar as questões relacionadas à inclusão escolar de alunos com deficiência apenas do ponto de vista teórico não é suficiente para superar os desafios vivenciados no cotidiano da escola. Como afirmam Venâncio e Camargo (2018, p. 130):

Presentemente, o debate acerca da dialética inclusão/exclusão tem mantido o foco teórico das

1 Ao nos referirmos às pessoas com deficiência, incluímos as que têm Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), pois, segundo a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, a pessoa com esse transtorno “é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012, p. 1).

2 Utilizamos o termo “educadores” para nos referirmos tanto aos professores quanto aos outros profissionais da educação que atuam nas escolas.

discussões; dessa forma, apesar de impulsionar reflexões, não tem revelado potencial para gerar mudanças de caráter prático [...]. Assim, observa-se a manutenção dos sistemas de pensamento que estruturam e sustentam práticas tradicionais no ensino [...].

É necessário que a discussão teórica esteja articulada às experiências dos educadores, de modo que eles tenham a oportunidade de ressignificá-las e de reelaborar as concepções que têm fundamentado suas práticas. Um dos modos possíveis de promover isso é por meio do trabalho formativo embasado na escrita e no compartilhamento de narrativas de experiências dos participantes – também chamadas de narrativas autobiográficas (PASSEGGI, 2010) – e no desenvolvimento de reflexões a partir das experiências narradas. Conforme afirmam Prezotto, Ferreira e Aragão (2015, p. 22), “[...] por ter compromisso com atitudes propositivas e com o cotidiano, sem abrir mão da complexidade e dos contextos densos, a narrativa [...] mobiliza os professores a repensarem suas práticas”.

Neste artigo, desenvolvemos um estudo com o objetivo de compreender como a escrita e o compartilhamento de narrativas autobiográficas possibilitam a reelaboração das percepções de educadores acerca da inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Centramos nossa análise em encontros formativos referentes à inclusão de alunos com TEA nas escolas comuns³ devido às dificuldades que os educadores têm encontrado para atender às necessidades desses alunos. Como explica Laplane (2018, p. 115):

Embora a variabilidade entre as crianças diagnosticadas com o transtorno seja grande [...], as queixas escolares são muitas, já que a organização seriada da escola pressupõe a homogeneidade. A instituição escolar tem grandes dificuldades para lidar com a diferença e para

oferecer a essas crianças uma educação compatível com os seus próprios modos de funcionar, se comunicar e se comportar.

A inclusão escolar de alunos com TEA tem exigido que os educadores repensem a forma de organização do trabalho pedagógico, as relações entre eles e os alunos e os próprios objetivos e modos de funcionamento da escola. É necessário, portanto, desenvolver propostas de formação que lhes possibilitem elaborar novos olhares sobre essas questões.

Expomos, a seguir, reflexões teóricas a respeito da (trans)formação de professores e outros profissionais da educação por meio do trabalho com narrativas autobiográficas. Em seguida, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa. Posteriormente, analisamos como a participação de educadores de uma escola pública de educação básica em encontros formativos possibilitou a reelaboração de suas percepções acerca da inclusão escolar de alunos com TEA. Para finalizar, apresentamos algumas considerações resultantes do estudo realizado.

As narrativas autobiográficas no processo de (trans)formação de educadores

A valorização das experiências dos adultos em formação é algo recente, que, segundo Josso (2010), emergiu na Europa na década de 1980. De acordo com Frauendorf e demais autores (2016), na década seguinte, as influências da produção acadêmica europeia referente ao método autobiográfico, associadas à necessidade de profissionalização docente, promoveram no Brasil um grande aumento no número de pesquisas em educação envolvendo narrativas de professores.

No entanto, a mudança observada na área acadêmica não tem se manifestado com a mesma intensidade nas propostas de formação ofe-

3 Esses encontros foram realizados como parte de uma pesquisa de doutorado, desenvolvida com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001.

recidas aos educadores em nosso país. Como realçam Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 378), ainda são muito comuns iniciativas de formação docente “[...] que mantêm inalterada a relação estabelecida com o conhecimento e a própria prática, evidenciando as dificuldades relativas às apropriações dos resultados que a produção da área tem a oferecer sobre a profissão”.

Romper com as práticas formativas que não valorizam a história individual do professor implica considerar que ele “[...] está munido por diversas representações de escola, aluno e da docência que o colocam em posição histórica e socialmente construída. Ele não está só. Carrega consigo os professores que teve, o aluno que foi, as expectativas da comunidade e suas próprias aspirações” (PREZOTTO; FERREIRA; ARAGÃO, 2015, p. 24). É preciso que todos esses elementos sejam considerados no processo formativo e que seja dada ao professor e a todo agente educacional a oportunidade de tornar-se consciente daquilo que o constitui e de ressignificar seu passado. Apenas assim torna-se possível atingir o que, segundo Josso (2014, p. 59), deve ser um dos principais objetivos da formação de adultos: “o alargamento das capacidades de autonomização”.

As propostas de formação embasadas na escrita e no compartilhamento de narrativas autobiográficas contribuem para que esse objetivo seja atingido por possibilitarem uma articulação entre passado, presente e futuro que permite a elaboração de “[...] um projeto de si por um sujeito que orienta a continuação da sua história com uma consciência reforçada dos seus recursos e fragilidades, das suas valorizações e representações, das suas expectativas, dos seus desejos e projetos” (JOSSO, 2004, p. 60-61). Nesse processo, o planejamento do futuro faz-se a partir da ressignificação do passado com o olhar do presente. Por isso, de acordo com Nóvoa (2014, p. 152), “[...] o conceito de reflexividade crítica deve assumir um

papel de primeiro plano no domínio da formação de adultos”, de modo que o trabalho formativo tenha uma perspectiva não apenas prospectiva, mas também retrospectiva.

Optar pelo trabalho com narrativas autobiográficas na formação de educadores significa colocar de lado “[...] as propostas educativas que prezam por transferir conhecimentos prontos e acabados aos docentes, assumindo que é a reflexão da realidade vivida, através das referências históricas e culturais dos sujeitos, que ocasiona a produção de saberes sobre a prática profissional” (PREZOTTO; FERREIRA; ARAGÃO, 2015, p. 27). Como afirma Nóvoa (2014, p. 174), “a formação faz-se na ‘produção’, e não no ‘consumo’, do saber”.

No processo de produção do saber, as narrativas destacam-se por possibilitarem a organização e a interpretação das experiências (BRUNER, 1991; DELORY-MOMBERGER, 2016; FRAUENDORF *et al.*, 2016). Segundo Freitas (2019, p. 49):

A narrativa pode ser compreendida como um instrumento técnico-semiótico, na medida em que narrar é uma atividade tipicamente humana, que não é dada a priori, mas constituída pelo sujeito ao longo de sua vida, nas interações que estabelece com os outros, em diferentes práticas sociais.

A autora realça a dupla mediação que se opera no ato de narrar: a técnica e a semiótica. Conforme explica Sirgado (2000, p. 58), “se a mediação técnica permite ao homem transformar (dar uma ‘forma nova’) à natureza da qual ele é parte integrante, é a mediação semiótica que lhe permite conferir a essa ‘forma nova’ uma significação”. Nesse processo de dupla mediação, destaca-se o caráter subjetivo da narrativa.

Como afirma Delory-Momberger (2016, p. 140):

Nós compartilhamos com os outros – e às vezes com muitos outros – situações que nós pode-

riamos externamente definir como similares ou idênticas. Mas, para cada um de nós, cada situação e cada experiência é singular, cada um de nós tem o seu modo particular de vivê-la, de lhe dar sua forma e sua significação.

Por meio das narrativas autobiográficas, cada educador expõe seu modo particular de compreender os fatos vividos. Portanto, a narrativa revela mais de seu autor do que dos fatos em si, caracterizando-se sempre como uma “versão de realidade” (BRUNER, 1991, p. 4).

Ao destacarmos a individualidade que se manifesta por meio da narrativa, é importante esclarecermos que “[...] não há individualidade sem ancoragens coletivas (família, pertencas e grupos diversos, sobre os quais todos e cada um tem uma história!” (JOSSO, 2007, p. 431). Cada pessoa constitui-se como única por meio das experiências e relações sociais que vivencia e dos sentidos que atribui a elas. É a partir da individualidade constituída em determinado contexto sociocultural que a pessoa interpreta suas novas experiências.

O fato de as narrativas autobiográficas revelarem a subjetividade de seus autores faz-nos pensar em outra importante contribuição resultante do trabalho com elas no processo de formação de educadores. As narrativas não apenas possibilitam àquele que narra tomar consciência dos sistemas de pensamento que fundamentam suas ações, mas também permitem que os outros envolvidos no trabalho formativo adquiram conhecimento desses sistemas de pensamento. Desse modo, torna-se possível desenvolver reflexões coletivas sobre as diferentes concepções que têm sustentado o modo de agir dos educadores.

De acordo com Passeggi (2011, p. 149):

Os (pre)conceitos que guiam nossa ação no mundo e que foram construídos na interação com tradições herdadas e reconstituídas povoam nossa existência de dilemas, de sentimentos de inadequação e/ou de adequação aos ambientes sociais e criam zonas de con-

forto e/ou de desconforto. Se somos filhos de nosso tempo, mais do que filhos de nossos pais, a ressignificação da experiência vivida, durante a formação, implicaria encontrar na reflexão biográfica marcas da historicidade do eu para ir além da imediatez do nosso tempo e compreender o mundo, ao nos compreender [...].

Ao participar de um trabalho de formação, cada educador pode tornar-se consciente dos (pre)conceitos que guiam seu fazer pedagógico. Essa tomada de consciência ocorre tanto por meio da elaboração das próprias narrativas quanto por meio da leitura ou escuta das narrativas dos outros participantes. Nesse processo, todos os envolvidos têm a oportunidade de (trans)formar-se.

No contexto da educação especial na perspectiva inclusiva, as possibilidades de (trans) formação potencializadas pelo trabalho com narrativas autobiográficas ganham particular importância, uma vez que a atuação profissional de grande parte dos educadores tem se fundamentado nos (pre)conceitos relativos à deficiência predominantes na sociedade, os quais, como realça Laplane (2018), apresentam um viés normalizador e corretivo, que desconsidera a diversidade dos fatores que constituem os indivíduos. É preciso, portanto, que os profissionais da educação percebam as limitações do olhar para a pessoa com deficiência que ignora sua complexidade e suas potencialidades e se disponham a olhá-la de outras maneiras, a fim de que eles tenham condições de contribuir mais para o desenvolvimento de seus alunos. Conforme afirma Josso (2007, p. 436), “sem um trabalho especificamente centrado nas tomadas de consciência de nossas ideias, nossas crenças, nossas convicções, etc., [...] nós continuaremos profundamente prisioneiros de nossos destinos socioculturais e sócio-históricos”.

No processo de tomada de consciência, destaca-se o papel do grupo com o qual as narrativas são compartilhadas. Segundo Jos-

so (2004, p. 61), o “[...] trabalho introspectivo não pode desenvolver-se senão no confronto com o olhar de outrem, jogando com os efeitos de contraste que essa confrontação gera”. Para nos conhecermos melhor, precisamos acrescentar a nosso próprio olhar o que os outros veem, pois muito do que eles enxergam está fora de nosso campo de visão, devido aos conceitos, princípios, valores e afetos que nos constituem. É a essas diferentes possibilidades de olhar que Bakhtin (1997, p. 43-44) se refere ao tratar do excedente de visão:

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver: [...] toda uma série de objetos e de relações que, em função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele.

[...]

O excedente de minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se.

O trabalho desenvolvido em grupo é importante por permitir que cada participante tenha acesso ao excedente da visão dos outros em relação às experiências narradas. Desse modo, cada um dos envolvidos pode refletir sobre os diferentes modos de pensar e interpretar a realidade, tendo a oportunidade de ressignificar suas próprias experiências.

Frauendorf e demais autores (2016, p. 355) apresentam uma comparação entre o narrador e o fotógrafo que nos ajuda a compreender a diversidade de olhares presente nos grupos de formação: “[...] o narrador se comporta como

um fotógrafo, [...] que escolhe o ângulo e a cena para definir que foto tirar: uma mesma cena, múltiplas fotos, e cada uma possivelmente com um ângulo diferente”. A partir de uma temática proposta no trabalho de formação de educadores, cada participante escolhe uma cena para apresentar, isto é, uma experiência para narrar. E cada uma das experiências narradas pode ser vista sob diferentes ângulos, com o foco centrado em diferentes aspectos ou com a luz projetada sobre diferentes elementos.

Assim, variam-se os olhares sobre determinada temática em função da diversidade de experiências apresentadas e variam-se também os modos de olhar para cada experiência narrada. Dessa maneira, torna-se possível a transformação das concepções e percepções de cada um dos participantes e do grupo como coletividade.

Trabalhar nessa perspectiva implica conceber o educador em formação não apenas como uma pessoa plena de experiências, mas também como uma pessoa em desenvolvimento, capaz de transformar-se. Assim como não devemos desconsiderar as experiências anteriores do adulto, também não devemos desvalorizar suas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento.

Portanto, refletir sobre a formação de adultos exige compreender, como realça Oliveira (2004), que o desenvolvimento não está associado apenas à maturação biológica. Segundo Vygotski (2012), as relações sociais constituem fator determinante do desenvolvimento humano. É nas/pelas relações intersubjetivas, mediadas pela linguagem, que as pessoas se constituem e se transformam. Por isso, os trabalhos de formação de educadores que se baseiam no compartilhamento de narrativas e de reflexões sobre elas demonstram grande potencial de contribuição para a transformação das percepções dos participantes.

Aspectos metodológicos

A pesquisa de doutorado⁴ da qual este trabalho faz parte caracteriza-se como uma pesquisa-formação. Essa modalidade de pesquisa

[...] assenta-se nos pressupostos de uma racionalidade mais humana, necessariamente mais sensível e dialógica, que admite a possibilidade de os sujeitos – pesquisadores e pesquisados – produzirem conhecimento no exercício da escuta do outro, deixando aflorar as suas experiências e refletindo sobre as vivências de cada um. (PERRELLI *et al.*, 2013, p. 280).

No processo de produção de conhecimento por todos os envolvidos na pesquisa, a possibilidade de ressignificação das experiências destaca-se pelo seu potencial de transformação dos participantes. Desse modo, a pesquisa-formação torna possível “[...] pôr em questão a coerência das valorizações orientadoras de uma vida, revolucionando assim referenciais socioculturais e determinando uma transformação profunda da subjetividade, das atividades e das identidades de uma pessoa” (JOSSO, 2004, p. 56).

Na pesquisa desenvolvida pela primeira autora deste artigo⁵, sob orientação da segunda autora, buscou-se promover a (trans)formação de educadores por meio da realização de encontros formativos sobre a inclusão de alunos com TEA nas escolas comuns. Participaram desses encontros 29 profissionais de uma escola estadual de educação básica que atende alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental e do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio. A escola está localizada em uma cidade de médio porte do sul de Minas Gerais e nela estão matriculados cerca de 400 alunos.

Entre os participantes dos encontros de formação, havia 22 professores regentes (pro-

fissionais responsáveis por ministrar disciplinas nas classes comuns), duas professoras para o ensino do uso da biblioteca (profissionais que atuam na biblioteca escolar), uma professora de atendimento educacional especializado responsável pela sala de recursos, uma supervisora pedagógica, uma orientadora educacional, a diretora e a vice-diretora da escola. Todos eles concordaram em participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme os procedimentos éticos necessários.

Foram realizados dez encontros quinzenais, no período de agosto a dezembro de 2020, sendo todos eles feitos por meio da plataforma *on-line* Google Meet. A pesquisadora-formadora optou pela realização dos encontros na modalidade a distância devido à necessidade de isolamento social imposta pela pandemia causada pelo coronavírus.

Como o número total de participantes era grande, eles foram divididos em dois grupos para facilitar o processo de reflexão coletiva. Cada um dos dez encontros realizados com cada grupo teve a duração de 90 minutos e todos eles foram gravados.

Foi adotada a mesma metodologia de trabalho com os dois grupos. No primeiro encontro, a pesquisadora-formadora solicitou a cada um dos educadores que contasse o que pensou e sentiu na primeira vez em que soube que trabalharia com um aluno com TEA e que também comentasse se os pensamentos e as emoções iniciais permaneceram os mesmos ou se modificaram com o passar do tempo e com as novas experiências.

No final do primeiro encontro, a pesquisadora-formadora pediu que cada educador escrevesse, antes do próximo encontro, uma narrativa autobiográfica relatando, detalhadamente, uma situação vivenciada com um aluno com TEA que, por qualquer motivo, ele considerasse marcante. As narrativas foram envia-

4 A pesquisa foi desenvolvida após a aprovação do projeto por Comitê de Ética em Pesquisa.

5 Na descrição e na análise dos encontros de formação apresentadas neste artigo, a primeira autora é identificada como pesquisadora-formadora.

das por *e-mail* para a pesquisadora-formadora e foram lidas por seus autores ao longo dos demais encontros de formação.

Do segundo ao décimo encontro, após a leitura de cada narrativa, foram desenvolvidas reflexões coletivas das quais todos podiam participar, expondo seu modo de interpretar a experiência relatada, expressando as concepções e as emoções mobilizadas pelas palavras do outro e também narrando oralmente experiências que, de alguma maneira, se relacionavam ao texto lido. Portanto, os temas relativos à inclusão escolar de alunos com TEA trabalhados nos grupos não foram preestabelecidos, sendo definidos ao longo dos encontros, em função dos elementos constitutivos das narrativas compartilhadas.

Nos momentos de reflexão a respeito das experiências narradas, a pesquisadora-formadora apresentava conceitos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano relacionados às questões abordadas pelos participantes e, com base nesses conceitos, propunha questionamentos ao grupo. Desse modo, foi possível instaurar um movimento dialético de articulação entre teoria e prática.

No final do trabalho formativo, a pesquisadora-formadora pediu aos educadores que escrevessem e enviassem a ela por *e-mail* um texto individual comentando o que significou, para cada um deles, ter participado dos encontros de formação.

Após a transcrição das gravações de todos os encontros, analisamos os dados com base no paradigma indiciário (GINZBURG, 1989). Conforme explica Pino (2005, p. 178, grifo do autor), “[...] procurar *indícios* implica em optar por um tipo de análise que siga pistas, não evidências, sinais, não significações, inferências, não causas desse processo”. Orientando-nos pelo paradigma indiciário, realizamos uma análise interpretativa dos dados, constituídos pelas narrativas dos educadores, pelos textos

escritos por eles ao final do trabalho formativo e por suas falas apresentadas ao longo dos encontros.

A reelaboração das percepções acerca da inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo

Neste artigo, organizamos a análise dos dados em dois eixos centrais, definidos com base na representação metafórica do narrador como fotógrafo proposta por Frauendorf e demais autores (2016): Eixo 1 – “Lançando luzes sobre diferentes elementos da cena”; Eixo 2 – “Contrastando cenas diferentes”.

No primeiro eixo, analisamos a importância da variação da projeção das luzes sobre uma cena para que elementos que poderiam passar despercebidos também sejam notados e se tornem objeto de reflexão. No segundo eixo, destacamos a importância de contrastar cenas diferentes para promover a ampliação do olhar sobre a temática em estudo.

Eixo 1 - Lançando luzes sobre diferentes elementos da cena

No terceiro encontro de formação, Cali⁶, professora de Língua Inglesa, apresentou, por meio da leitura de sua narrativa, uma de suas experiências com aluno com TEA, destacando alguns pontos positivos observados por ela: “Com o passar dos meses, [...] ficou nítido seu desenvolvimento. [...] A família ficou muito grata pelo trabalho e empenho diário de todos da escola para com o filho”. (Excerto da narrativa de Cali lida no encontro do dia 09/09/20).

Em seu texto, a educadora direcionou o foco para os avanços do aluno, projetando lu-

⁶ Os participantes da pesquisa são identificados neste artigo com nomes fictícios, que foram escolhidos por eles mesmos.

zes sobre a superação dos desafios por ela e pelos outros profissionais da escola. No entanto, na cena apresentada, isto é, na narrativa, há outros elementos que aparecem, embora sem muito destaque. No momento de reflexão após a leitura do texto, Felicidade, diretora da escola, promoveu uma mudança no direcionamento das luzes, afirmando que, apesar de ser inegável que o aluno tenha se desenvolvido,

[...] [na forma como ele era visto] ainda tinha um monte de estereótipos do autismo: não se relacionar, não aprender. Eu acho que ainda existia um tanto de 'não' aí. Mesmo com esse apoio todo, a visão ainda era do 'não': não aprende, não conversa, não interage no recreio. E essa interação para a qual os colegas o chamavam [e ele não ia]. Era uma interação mesmo? Ou era assim: 'Vamos. Ah, você não quer. Ele é esquisito mesmo, é assim mesmo'. E aí ele ficava ali. São coisas que a gente tem que ficar prestando atenção senão a gente reproduz isso o tempo todo. (Excerto da fala de Felicidade apresentada no encontro do dia 09/09/20).⁷

No processo de interação entre os participantes dos encontros formativos, a narrativa “[...] funciona como meio de elaboração de pensamento que afeta e mobiliza o outro a narrar suas experiências e fazer intervenções” (FREITAS, 2019, p. 56). Felicidade, sem negar os elementos colocados em evidência por Cali, direcionou o olhar do grupo para outros elementos da narrativa, que possibilitaram reflexões a respeito da importância da superação da visão estereotipada do TEA. Essa visão, bastante comum no ambiente escolar, leva educadores e familiares a contentarem-se com avanços inferiores àqueles que poderiam ser observados se fossem oferecidas aos alunos com esse transtorno mais possibilidades de vivenciar situações propícias à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Como afirma Pletsch (2009), há um grande

⁷ Na transcrição das falas dos participantes, foram eliminadas as marcas de oralidade.

descrédito em relação à capacidade de os alunos público da educação especial desenvolverem-se e agirem de forma autônoma. Kassar (2016), ao analisar episódios de aulas de escolas públicas de Ensino Fundamental, também encontra indícios de que é comum os professores não acreditarem muito no potencial de desenvolvimento dos alunos com deficiência, limitando as oportunidades de aprendizagem oferecidas a eles.

A desvalorização desses alunos deve-se a uma concepção de deficiência embasada no modelo médico, que atribui um sentido negativo às diferenças fisiológicas, morfológicas e funcionais (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017). Aqueles que se orientam por essa concepção desconsideram que, “por um lado, a deficiência é o menos, a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento; por outro, precisamente porque cria dificuldades, estimula um avanço elevado e intensificado”⁸ (VYGOTSKI, 1997, p. 14, tradução nossa). Para que esse avanço ocorra, é necessário que sejam proporcionadas às pessoas com deficiência oportunidades de superação de suas dificuldades por meio da mobilização de processos complexos do desenvolvimento psíquico.

No momento destinado à reflexão a respeito da narrativa de Cali, a pesquisadora-formadora, assim como Felicidade, projetou luzes sobre elementos que, embora presentes, ficaram um pouco apagados na representação da cena:

Pelo seu relato, eu não tenho dúvida nenhuma de que as intenções da escola eram as melhores possíveis e de que a professora de apoio⁹

⁸ “Por una parte, el defecto es el menos, la limitación, la debilidad, la disminución del desarrollo; por otra, precisamente porque crea dificultades, estimula un avance elevado e intensificado.” (VYGOTSKI, 1997, p. 14).

⁹ Segundo a legislação do estado de Minas Gerais, o professor de apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistivas “tem a função de apoiar o processo pedagógico de escolarização do estudante com disfunção motora grave, deficiência múltipla ou

era necessária. Mas a gente ainda percebe que a maneira como se construiu a relação com a professora de apoio estava muito fundamentada nas impossibilidades do aluno. Ainda não se acreditava que aquele aluno, por exemplo, pudesse se relacionar com os colegas. Você fala assim: 'Os colegas até tentavam, mas ele não queria'. Ele não tinha necessidade de se relacionar com os colegas porque a professora de apoio fazia todas as relações por ele. Você fala assim: 'Às vezes eu falava e a professora de apoio tinha que repetir o que eu falava'. Para aquele aluno, foi se construindo a ideia de que a professora dele era a professora de apoio. Você fala: 'Às vezes ele nem marcava a [resposta da] questão. Ele apontava e a professora que marcava'. Olhem a relação de dependência com essa professora! Ele tinha condições de marcar, mas era como se o mundo chegasse até ele por meio dessa professora e ele se expressasse por meio dessa professora. (Excerto da fala da pesquisadora-formadora apresentada no encontro do dia 09/09/20).

A pesquisadora-formadora destacou trechos da narrativa de Cali que permitiam inferir que havia se estabelecido uma relação de dependência entre o aluno com TEA e a professora de apoio. A autora da narrativa deu indícios de que essa interpretação era coerente com o que ela observava no contexto retratado ao acenar afirmativamente com a cabeça várias vezes enquanto a pesquisadora-formadora falava e ao escrever “Perfeito” no *chat* logo em seguida. Desse modo, Cali sinalizou que, no processo de intersubjetividade mediado pela palavra, instaurou-se a dialética entre o individual e o coletivo: “[...] de um lado, empenhamos a nossa interpretação (nos auto-interpretamos) e, por outro, procuramos no diálogo com os outros uma co-interpretação da nossa experiência” (JOSSO, 2004, p. 54, grifo da autora).

A projeção de luz sobre elementos relacionados à atuação da professora de apoio que

Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculado na escola comum” (MINAS GERAIS, 2020, p. 5). Para exercer esse cargo, o profissional necessita ter formação especializada na área de Educação Especial.

poderiam ter passado despercebidos pelo grupo mostra-se extremamente importante, uma vez que as falas de vários participantes apresentadas ao longo dos encontros indicam ser comum no ambiente escolar a concepção de que a responsabilidade pela escolarização dos alunos com TEA é dos professores de apoio, embora a legislação estabeleça que “[...] o processo de ensino-aprendizagem do estudante público da educação especial é de responsabilidade dos professores regentes de turma e regentes de aula, em colaboração com o professor do Atendimento Educacional Especializado” (MINAS GERAIS, 2020, p. 2). Esse modo de olhar para a inclusão dos alunos com TEA limita as oportunidades de interação social, de aprendizagem e de desenvolvimento oferecidas a eles, gerando um processo de exclusão no interior da escola.

Duek (2014), ao tratar da atuação do professor de apoio, também destaca o risco de segregação dos alunos definidos como público da educação especial que estão inseridos nas escolas comuns. A autora reconhece a importância desse profissional, mas realça que ele não deve substituir o professor regente no trabalho com os alunos com deficiência, pois “[...] o apoio, quando feito à parte, contribui para a realização de uma inclusão às avessas, em que o aluno – apesar de estar inserido na sala de aula – continua segregado” (DUEK, 2014, p. 34).

A fala apresentada no nono encontro por Maria, professora para o ensino do uso da biblioteca¹⁰, indica que o compartilhamento de diferentes olhares sobre a atuação dos professores de apoio pôde contribuir para a reelaboração dos sentidos atribuídos a suas experiências, resultando em novas percepções acerca da inclusão escolar de alunos com TEA:

10 Na escola em que Maria trabalhava anteriormente, à qual ela se refere em sua fala, seu cargo era de professora eventual.

Depois que começou esse curso [referência aos encontros de formação], eu fiquei pensando sobre como que eu era antes. [...] Quando eu via o [nome do aluno com TEA] nos corredores, na hora do intervalo, no recreio, na minha cabeça, ele era função da professora de apoio, tanto que ela o pegava na entrada, das mãos da mãe, e o devolvia no final da tarde, nas mãos da mãe. [...] Então, eu acho que a escola e eu também, a gente pensava que isso era função dela. Naquela correria que a gente tem no dia a dia, cada dia eu estava numa sala, cada hora com um compromisso, na minha cabeça era isso. Então, eu não tinha muito compromisso com ele, não. Agora que eu fico pensando que não deveria ser assim. (Excerto da fala de Maria apresentada no encontro do dia 02/12/20).

Encontramos indícios de um processo de transformação semelhante no texto em que Robert, professor de Sociologia, comenta o que significou para ele ter participado dos encontros formativos:

Os encontros de formação sobre o trabalho com alunos com transtorno do espectro do autismo significaram para mim muito mais do que eu podia imaginar, pois até então existia um abismo entre mim e esses alunos. A meu ver esses alunos já estavam muito bem amparados pelas professoras de apoio e não via como obrigação minha fazer além do que fazia.

[...] Espero que todo esse conhecimento e experiências trocadas nesses meses possam nos ajudar numa futura aproximação e aprofundamento com esses alunos em sala de aula. (Excerto do texto de Robert escrito após a realização do último encontro, no dia 16/12/20).

A fala de Maria e o texto de Robert sinalizam a importância de haver, nos trabalhos de formação de educadores, oportunidades de acesso ao excedente da visão dos outros. Sempre há elementos que não conseguimos enxergar da posição histórica e sociocultural em que nos encontramos, devido ao modo como nos constituímos. É necessário que os outros possam nos revelar o que eles enxergam a fim de que tenhamos a possibilidade de ressignificar

nossas experiências, planejando nosso futuro com base nos novos olhares sobre o passado.

As palavras de Maria e de Robert indicam que, por meio das reflexões desenvolvidas nos encontros, eles passaram a perceber que “[...] a construção de uma escola inclusiva implica um trabalho conjunto, de parceira, em que se tem a clareza de que a aprendizagem de todos os alunos, com ou sem deficiência, é responsabilidade da escola como um todo” (DUEK, 2014, p. 33).

Eixo 2 – Contrastando cenas diferentes

João, professor de História, apresentou em sua narrativa, lida no terceiro encontro, reflexões sobre o contexto mais amplo em que se insere a inclusão escolar de alunos com TEA, realçando as dificuldades encontradas:

[...] a cada ano que passa, o professor vem assumindo mais tarefas que não somente a de ensinar ciências, prover conhecimentos e estrutura cultural e instrucional para que seus alunos construam uma com-vivência social razoável. Entre estas ações o docente do ensino básico tem se sobrecarregado com cuidados e preocupações que não deveriam ser dele ou pelo menos não somente dele, e assim tem arcado com problemas sociais dos quais ele seria, para não dizer a vítima, o menor dos culpados. No entanto, quando chega na escola, sobrevém uma pressão enorme, que ninguém deveria merecer, que já vinha ocorrendo antes das questões relativas à inclusão e que, portanto, se intensificaram com esta. (Excerto da narrativa de João lida no encontro do dia 09/09/20).

Como afirmam Nacarato, Custódio e Moreira (2019), a narrativa pode constituir para o professor um instrumento de denúncia de suas condições de trabalho e de expressão de suas angústias. No texto de João, encontramos sinais de que ele se encontra cansado e desanimado devido ao cenário atual da educação no Brasil, no qual se cobra muito dos professo-

res sem que sejam oferecidas a eles condições adequadas de trabalho. Exausto por vivenciar esses problemas, João, ao tratar da educação especial na perspectiva inclusiva, direcionou seu olhar para as dificuldades encontradas, que se tornaram os elementos constitutivos de sua narrativa.

Em meio a essas dificuldades, parecia difícil a João acreditar ser possível garantir aos alunos com deficiência as condições necessárias para sua aprendizagem e seu desenvolvimento:

[...] podemos nos aproximar do entendimento do que o professor deve sentir no chão de sala, no concreto da prática, com todo seu idealismo, quando enfrenta o desafio de encontrar numa sala de aula um ou mais alunos com necessidades específicas, isto é, insegurança, desconforto, despreparo e pressão, que se agravam ainda mais quando este consegue entender como a educação já tem sido insuficiente para aqueles que não são portadores de necessidades específicas. (Excerto da narrativa de João lida no encontro do dia 09/09/20).

A narrativa de João leva-nos a refletir sobre o fato de que “[...] as experiências negativas repetidas podem suscitar resistências e desistências, pois o professor pode não se considerar um profissional capaz de dar conta do desafio de incluir, diante de tantos outros desafios com os quais se depara no exercício de seu ofício” (VENÂNCIO; CAMARGO, 2018, p. 131). O trabalho formativo com narrativas autobiográficas pode contribuir para amenizar essas resistências e desistências ao propiciar o relato de experiências divergentes, que possibilitam aos educadores elaborar novos modos de perceber o contexto em que se encontram inseridos.

Nos encontros de formação realizados, uma visão diferente e complementar à de João foi sendo elaborada por meio do compartilhamento de narrativas que apresentavam indícios de desenvolvimento de alunos com TEA

inseridos na escola comum. Entre essas narrativas, destacamos a de Washington, professor de Matemática, a qual foi lida no quarto encontro:

No início deste ano, durante minha apresentação em uma turma do ensino médio, percebi que alguns alunos demonstravam interesse e outros nem tanto. Mas me chamou a atenção um aluno disperso que estava sentado na primeira carteira. [...]

No outro dia, durante as explicações, percebi que [nome do aluno com TEA] estava desinteressado pelo assunto, mas ficava quieto, não atrapalhava a aula. Na aula seguinte, o aluno continuava do mesmo jeito. [...]

Um dia, durante uma atividade que falava de aplicativos, percebi que [nome do aluno] estava um pouco mais atento. Foi então que, faltando pouco tempo para acabar a aula, escutei [nome do aluno] falando que seu pai trabalhava na rádio. [...]

Na aula seguinte, comentei com os alunos que eu ouvia rádio através de um aplicativo. Então, [nome do aluno] me chamou e disse que seu pai tinha criado uma web rádio e esse assunto acabou despertando o interesse dos outros colegas.

Chegando em casa, sintonizei a rádio e fiquei ouvindo a programação. No outro dia, após passar atividades, fui falar com [nome do aluno] e conversamos bastante sobre a rádio e fiquei muito contente quando ele disse que também ajudava na programação musical.

A partir desse dia, [nome do aluno] começou a participar das aulas, fazendo perguntas, anotando as atividades. Já não era mais aquele aluno disperso do início do ano. (Excerto da narrativa de Washington lida no encontro do dia 23/09/20).

O texto de Washington indica que a mudança de comportamento do aluno com TEA ocorreu a partir do momento em que o professor buscou aproximar-se dele, explorando um tema de seu interesse. A atitude de Washington parece ter possibilitado que o aluno se sentisse seguro para tornar-se mais próximo

do professor e dos colegas, além de ter despertado nele o desejo de participar das aulas.

O modo como Washington agiu em relação ao aluno com TEA indica que sua concepção de deficiência se distancia do que estabelece o modelo médico, aproximando-se do que propõe a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. Washington parece compreender que “[...] o Ser Humano cuja corporalidade apresenta alguma lesão e/ou disfuncionalidade aprende e desenvolve-se desde que as condições socioeducacionais estejam dadas” (PADILHA; SILVA, 2020, p. 9). Uma das condições socioeducacionais essenciais é a criação de um ambiente capaz de mobilizar no aluno emoções favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento, uma vez que os aspectos afetivo-volitivos são motivadores do comportamento humano e indissociáveis dos aspectos cognitivos (VYGOTSKI, 1997).

Por meio do compartilhamento de narrativas como a de Washington, os educadores puderam refletir sobre as possibilidades a seu alcance capazes de contribuir para a escolarização de alunos com TEA. Essas narrativas não anulam a importância daquelas que, como a de João, mostram as dificuldades encontradas, mas indicam que, apesar dos problemas que ainda precisam ser solucionados, já é possível fazer com que a inclusão escolar de alunos com TEA signifique mais do que a simples garantia de acesso ao espaço da escola.

Como afirmam Padilha e Silva (2020, p. 12), é necessário buscar o “[...] conhecimento das possibilidades – para além das aparências das impossibilidades –, dos caminhos, das necessidades e dos meios concretos de realização do ato educativo”. Essa busca pode ser impulsionada pelo trabalho de reflexão a partir de narrativas autobiográficas, uma vez que ele contribui para a formação de “[...] um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade” (JOSSO, 2004, p. 58).

Analisando os diferentes aspectos envolvidos no processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns, os educadores puderam perceber que, ao buscarem as possibilidades, eles não precisam intensificar as dificuldades já existentes, podendo, até mesmo, amenizá-las. É o que inferimos da fala de João apresentada no penúltimo encontro:

[...] a partir do momento em que a gente aceita esse desafio, a gente vê que, em vez de dificultar a nossa prática, começa a facilitar a nossa prática. É interessante, porque, dentro do processo, no início realmente a gente se sente assustado, mas à medida que a gente vai [trabalhando de maneira diferenciada], a gente vai vendo que... não somente com o aluno [com TEA], mas com todos os outros alunos, porque a gente começa a percebê-los também nas suas diferenças, e isso, no meio do processo, facilita a nossa prática. É isso que eu tenho percebido. Aquilo que no começo me dava receio, hoje é aquilo que me ajuda, de maneira muito mais natural, a trabalhar com as diferenças. (Excerto da fala de João apresentada no encontro do dia 02/12/20).

As palavras de João indicam que, por meio das reflexões desenvolvidas, ele pôde ressignificar suas experiências, passando a perceber a inclusão escolar de alunos com TEA como um processo capaz de beneficiar a todos: alunos com ou sem deficiência e profissionais da educação.

Considerações finais

Por meio da análise de textos e de falas de profissionais de uma escola pública de educação básica que participaram de um trabalho formativo, pudemos compreender como a escrita e o compartilhamento de narrativas autobiográficas possibilitam a reelaboração das percepções de educadores acerca da inclusão escolar de alunos com TEA.

Analisando o processo de intersubjetividade que caracterizou os encontros de formação, encontramos indícios da importância de, após

a leitura de cada narrativa, os participantes terem direcionado os olhares do grupo para diferentes elementos constitutivos da experiência narrada. Por meio do acesso ao excedente da visão dos outros, cada educador teve a oportunidade de refletir e de reelaborar os sentidos atribuídos a suas experiências.

A análise desenvolvida também nos permitiu inferir que o fato de as narrativas serem produções subjetivas possibilitou que a inclusão escolar de alunos com TEA fosse vista por diferentes perspectivas. Desse modo, os educadores puderam elaborar novas percepções acerca da temática em estudo, compreendendo melhor a complexidade das questões envolvidas.

Podemos concluir que propostas de formação em que se desenvolvem reflexões a partir da escrita e do compartilhamento de narrativas autobiográficas são muito importantes por mobilizarem novos modos de significar os desafios e as possibilidades presentes no cotidiano escolar. No contexto da educação especial na perspectiva inclusiva, em que concepções relacionadas à deficiência marcadas por um viés normalizador e corretivo têm dificultado a aprendizagem e o desenvolvimento de muitos alunos, garantir aos educadores oportunidades de reelaboração de suas percepções é essencial.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BISOL, Cláudia Alquati; PEGORINI, Nicole Najji; VALENTINI, Carla Beatriz. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, p. 87-100, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6804/4367>. Acesso em: 8 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação**

Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 2 jan. 2021.

BRUNER, Jerome. A construção narrativa da realidade. **Critical Inquiry**, Chicago, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991. Disponível em: https://www.academia.edu/4598706/BRUNER_Jerome_A_constru%C3%A7%C3%A3o_narrativa_da_realidade. Acesso em: 4 jan. 2021.

DELORY-MOMBERGER, Christine. 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: 7 jan. 2021.

DUEK, Viviane Preichardt. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 17-42, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v30n2/02.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2021.

FRAUENDORF, Renata Barroso de Siqueira *et al.* Mais além de uma história: a narrativa como possibilidade de autoformação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 351-361, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2908/2358>. Acesso em: 7 jan. 2021.

FREITAS, Ana Paula de. A narrativa (auto)biográfica como meio/modo de elaboração de conhecimento de alunas de Pedagogia no contexto da educação inclusiva. In: BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho (org.). **Narrativas e psicologia da educação**: pesquisa e formação. São Paulo: Terracota, 2019. p. 43-66.

FREITAS, Ana Paula de; MONTEIRO, Maria Inês Barcelar. “Olhar” e pensar o ensino para alunos com deficiência: os saberes produzidos em contexto co-

laborativo. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 34, n. 34, p. 143-159, 2016. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5821>. Acesso em: 9 jan. 2021.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2095/1444>. Acesso em: 8 jan. 2021.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano 30, n. 63, p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84806302>. Acesso em: 4 jan. 2021.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 57-76.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n93/0101-3262-ccedes-34-93-0207.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2021.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1223-1240, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01223.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2021.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Condições para o

ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-205, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n93/0101-3262-ccedes-34-93-0191.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2021.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Confrontando a norma: modos de participação de crianças com transtorno do espectro do autismo na escola. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 3, p. 111-120, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/709/308>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.256/2020**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2020. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

NACARATO, Adair Mendes; CUSTÓDIO, Iris Aparecida; MOREIRA, Kátia Gabriela. Todos juntos somos fortes: compartilhando narrativas pedagógicas de professoras que ensinam aprendem matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 12, n. 30, p. 519-537, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/9616/7172>. Acesso em: 17 jan. 2021.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 143-175.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a02.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

PADILHA, Anna Maria Lunardi; SILVA, Régis Henrique dos Reis. Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 31, n. esp. 1, p. 103-125, dez. 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8291/pdf>. Acesso em: 9 mar. 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (org.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://revista-seletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697/6351>. Acesso em: 30 dez. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a17.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2021.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza *et al.* Percursos de um grupo de pesquisa-formação: tensões e (re) construções. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 275-298, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/14.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143- 156, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2021.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento**: diálogos

em educação, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357/7600>. Acesso em: 10 jan. 2021.

PREZOTTO, Marissol; FERREIRA, Luciana Haddad; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. Sobre águas e meninos: formação de professores numa perspectiva histórico-cultural. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 1, n. 3, p. 20-33, set./dez. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313888128_sobre_aguas_e_meninos_formacao_de_professores_numa_perspectiva_historico-cultural. Acesso em: 8 jan. 2021.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes; CAMARGO, Denise de. Grupos de apoio entre professores e a inclusão escolar: práticas colaborativas de docência no atendimento à diversidade. *In*: CAMARGO, Denise de; FARIA, Paula Maria Ferreira de (org.). **Vigotski e a inclusão**: contribuições ao contexto educacional. Curitiba: Travessa dos Editores, 2018. p. 121-139.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012.

Recebido em: 25/03/2021

Revisado em: 20/10/2021

Aprovado em: 30/10/2021

Cibele Moreira Monteiro é doutoranda do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF). Professora da Universidade Federal de Itajubá (Unifei). Membro do Grupo de Pesquisa Relações de Ensino e Trabalho Docente. *E-mail*: cibelemoreiramonteiro@gmail.com

Ana Paula de Freitas é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF). Bolsista Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), nível 2. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Relações de Ensino e Trabalho Docente. *E-mail*: freitas.apde@gmail.com

FORMAÇÃO DO CANTAR CENTRADA NA DOCÊNCIA: RECONSTRUINDO A TRAJETÓRIA DE FELIPE

■ DYANE ROSA

<https://orcid.org/0000-0003-3626-2697>

Projeto Arte nas Escolas e Comunidades, Prefeitura de Criciúma

■ TERESA MATEIRO

<https://orcid.org/0000-0002-3527-8366>

Universidade do Estado de Santa Catarina

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar a formação do cantar de Felipe, estagiário de licenciatura em Música, pela perspectiva da pesquisa (auto)biográfica. Inicialmente, contextualizamos o lugar de encontro, o espaço de formação e o cantar em sua trajetória formativa. Descrevemos como foi realizada a entrevista narrativa oral e destacamos pesquisas com licenciandos na área de Educação Musical. Em seguida, compartilhamos a história de Felipe construída de maneira conjunta, ressaltando o seu desejo de ser professor, sua formação musical e pedagógico-musical, e suas experiências profissionais. O que mais nos chamou atenção na história do estagiário foi a forma como ele organizou a sua formação, demonstrando ter autonomia em relação às suas escolhas formativas, de modo que potencializa sua autoformação. A docência parece ser o ponto principal de sua trajetória, pois durante a narrativa, Felipe se vê como professor e sua formação é concretizada por meio de suas experiências docentes. A pesquisa (auto)biográfica é um exercício do próprio sujeito que o leva a conhecer sua formação, refletindo e sintetizando e, portanto, conhecendo a si mesmo e o modo como aprende.

Palavras-chave: História de formação. Estágio curricular supervisionado. Entrevista narrativa. Formação musical.

ABSTRACT

EDUCATION OF SINGING FOCUSED ON TEACHING: RECONSTRUCTING FELIPE'S TRAJECTORY

This article aims to present Felipe's singing education, trainee of Music Degree, from the perspective of (auto)biographical research. Initially, we contextualize the meeting place, the training space, and singing in his formative trajectory. We describe how the oral nar-

rative interview was conducted and highlight research with undergraduate students in music education. Then, we share Felipe's story built together, highlighting his desire to be a teacher, his musical and pedagogical-music education, and his professional experiences. What most caught our attention in the trainee's story was the way he organized his education, demonstrating autonomy in relation to his formative choices, which enhances his self-training. Teaching seems to be the main point of his career, because throughout the narrative Felipe sees himself as a teacher and his formed education is realized through his tutoring experiences. (Auto)biographical research is an exercise by the subject himself that leads him to know his education, reflecting and synthesizing and, therefore, knowing himself and the way he learns.

Keywords: Formation story. Supervised traineeship. Narrative interview. Music education.

RESUMEN

FORMACIÓN DEL CANTAR ENFOCADA EN LA ENSEÑANZA: RECONSTRUYENDO LA TRAYECTORIA DE FELIPE

Este artículo tiene como objetivo presentar la formación de canto de Felipe, estudiante de Licenciatura en Música, desde la perspectiva de la investigación (auto)biográfica. Inicialmente, contextualizamos el lugar de encuentro, el espacio de formación y el cantar en su trayectoria formativa. Describimos cómo se realizó la entrevista narrativa oral y destacamos la investigación con estudiantes de pregrado en el área de educación musical. A continuación, compartimos la historia de Felipe construida en conjunto, destacando su deseo de ser docente, su formación musical y pedagógico-musical, y sus vivencias profesionales. Lo que más nos llamó la atención en la historia del estudiante de práctica docente fue la forma en que organizó su formación, demostrando autonomía con relación a sus opciones formativas, lo que potencia su autoformación. La docencia parece ser el punto principal de su trayectoria, pues a lo largo de la narrativa Felipe se ve a sí mismo como un maestro y su formación se concreta a través de sus experiencias docentes. La investigación (auto)biográfica es un ejercicio del propio sujeto que lo lleva a conocer su formación, reflexionando y sintetizando y, por tanto, conociéndose a sí mismo y el modo cómo aprende.

Palabras-clave: Historia de la formación. *Practicum*. Entrevista narrativa. Educación musical.

Introdução

Ler [um texto] escrito sobre mim causou uma estranheza salutar de ter suas ideias e história de vida sendo filtradas e repassadas por outra pessoa. No entanto, essa estranheza deu rapidamente lugar ao encantamento de perceber a beleza na contação de histórias, na diversidade de olhares e como isso tem o poder de dar humanidade à própria história que é contada (FELIPE, 2020).

Conhecíamos Felipe há um tempo, pois frequentamos o mesmo lugar de formação – o departamento de música de uma universidade pública. Ele tinha as características de um licenciando em Música que buscávamos para investigar o processo de formação do cantar por meio da pesquisa (auto)biográfica: estar matriculado na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado e ter o cantar como atividade principal em sua prática pedagógica. Conversamos com ele, pessoalmente, e apresentamos o projeto de pesquisa¹, convidando-o a participar. Com o seu aceite, realizamos uma entrevista narrativa que foi complementada com conversas posteriores, trocas de *e-mails*, mensagens por WhatsApp e documentos.

O Estágio Curricular Supervisionado é o momento crucial da licenciatura e, como afirmam Azevedo, Grossi e Montandon (2008), é o “divisor de águas”. Muitas vezes, é nessa etapa do curso que o estudante decide se continua ou não na profissão, define o professor que quer ser e inicia a construção de sua identidade profissional. Além disso, é somente na prática que se desenvolvem habilidades e saberes, adquirindo outros conhecimentos pedagógico-musicais. Por essas razões, nos interessava conhecer a trajetória formativa de licenciandos (ROSA, 2020) inseridos no campo real de atuação, por sabermos que é um período de desafios e reflexões.

A busca por conhecer o processo da formação do cantar antes e durante a graduação também foi temática propulsora para esta investigação. Concordamos com Calvente (2013, p. 77) quando diz que, para o professor, as atividades cantadas são uma “questão de sobrevivência” e, por isso, é importante o desenvolvimento da intimidade com sua própria voz. Portanto, a formação nessa área é relevante para a sua profissão. A narrativa de Felipe que apresentamos está organizada em episódios temáticos que se contextualizam em relação com as vozes de outros autores. Assim, tecemos o presente relato sobre sua trajetória formativa.

Discutir a formação na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica implica pensar em transformação, isto é, no sujeito que se permite “um gesto de interrupção”, que “está aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2002, p. 26). O objetivo principal da transformação possibilitada por essa abordagem, segundo Josso (2002), é o de transformar a vida socioculturalmente programada em uma obra inédita a ser construída. Em cada narrativa tem-se uma forma particular que diferencia o processo de formação de uma pessoa para outra, apresentando assim, um esclarecimento individualizado ao conceito desse processo.

A biografia educativa, segundo Dominicé (2010), pode tornar-se tanto um instrumento de investigação como de formação e vice-versa. O objeto de investigação é o processo de formação que vai sendo reformulado com ajuda de interrogações, que constroem e inscrevem o sujeito no movimento da reflexão. De acordo com o autor, a reflexão não era um objeto de investigação, mas um objetivo do investigador. Este é quem convida o participante a pensar sobre sua formação. Dessa forma, a biografia educativa é um instrumento de investigação para o pesquisador e um

¹ Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da universidade e aprovado sob o número 3.557.937.

instrumento de formação para os participantes, e essa articulação implica em um novo significado.

Bragança (2011) entende que formação é um processo educativo pelo qual se busca a construção de conhecimentos, considerando os espaços da vida humana como espaços de formação e potencial transformação. Formar-se, conforme a autora, passa por olhar para si, olhar para o outro, para as relações estabelecidas socialmente e pela aprendizagem experiencial, construída por experiências que tomam sentido no percorrer de uma vida. Vaillant e Marcelo (2012) destacam que o conceito de formação está vinculado com a capacidade e a vontade e, desse modo, o indivíduo é o responsável pelo desenvolvimento de seus próprios processos formativos. Entretanto, isso não significa que esse sujeito tenha uma formação totalmente autônoma, uma vez que é “[...] através da formação mútua que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam à busca de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional.” (p. 29).

O sentido da formação no contexto da pesquisa (auto)biográfica traz a formação para o lugar da subjetividade, com o olhar sobre o sujeito, em uma intensa “autoprodução” que caminha junto com intrincadas “dinâmicas da vida pessoal e coletiva”, salienta Bragança (2008, p. 69). É a formação no sentido da rejeição às determinações impostas das estruturas de formação já consagradas e ao isolamento do sujeito que, ao entrar em um processo formativo pela pesquisa (auto)biográfica, reinventa o fazer científico para bem longe das fronteiras disciplinares. Como diz Dominicé (2012, p. 28), “a vida é tomada como um todo”, pois constatou nas histórias de vida que os indivíduos, ao narrar seus processos formativos, não separam a dimensão cognitiva da afetiva em seu desenvolvimento.

Entrevista narrativa

A entrevista, que foi gravada com a autorização de Felipe², foi realizada no dia 21 de maio de 2019 em uma sala da universidade. Teve 1h35min de duração, resultando em 16 páginas de transcrição. Essa entrevista fez parte de um estudo preliminar³ que permitiu a reflexão sobre o exercício da entrevista. Outros contatos foram realizados no decorrer do ano e, em 27 de março de 2020, voltamos a conversar, desta vez por Skype, já que o contato pessoal estava restrito, devido à pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 que causa a covid-19. O licenciando, ao narrar sobre si mesmo, voltou ao passado e repensou seu presente. Fez isso de modo natural e cativante.

A narração aconteceu de forma oral, no formato de entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010). Para Souza e Meirelles (2018, p. 296), “a *entrevista narrativa* é uma entrevista individual onde os sujeitos falam de si e de seus percursos, disponibilizando informações importantes de suas existências”. Vinculada à pesquisa qualitativa, caracteriza-se por ser não estruturada e de profundidade, “constituindo-se um dos *corpora* fundantes da pesquisa (auto)biográfica”. Desse modo, o colaborador conta a sua história com poucas interrupções do entrevistador que, por sua vez, sem participar diretamente, estimula a narração.

As narrativas construídas na perspectiva metodológica da pesquisa (auto)biográfica, conforme apontam Amorim e Fernandes (2017), são fortes aliadas para investigar a formação acadêmico-profissional, uma vez que essa formação deve ultrapassar o trivial ensino de conteúdos. Ensinar é um processo conjunto, de constante interação social entre professor

2 Agradecemos ao Felipe Damato de Lacerda por participar da pesquisa e permitir identificá-lo com seu nome próprio.

3 Uma versão foi apresentada e publicada nos Anais do XXIV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educadores Musicais (ABEM) (MATEIRO; ROSA, 2019).

e alunos. Os professores, antes de tudo, são pessoas possuidoras de experiências únicas e ideias subjetivas que devem ser consideradas em sua formação, pois é por meio dessas experiências passadas e futuras, e de suas subjetividades, que esses indivíduos formam sua identidade social e profissional.

A narrativa de Felipe revela a formação de um adulto que, como ressalta Dominicé (2010 p. 199), “não pertence a ninguém senão a ele próprio”. Por isso, o sujeito da experiência é o sujeito em formação, que se apropria de sua história de vida, sem seguir um modelo preestabelecido. O autor sublinha que “pelo contrário, um instrumento de investigação só se pode estandardizar, se se anular essa dimensão de formação” (p. 210) e, portanto, se o caminho a percorrer é formador, não se pode impor um plano de pesquisa. Não se trata necessariamente de aprender, mas de refletir sobre o que se aprendeu no passado, pois “cada narrativa é o reflexo da maneira como o caminho percorrido foi compreendido, a formação definida e o processo interpretado” (p. 213).

Fortalecendo o uso das narrativas como meio de possibilitar a formação de um indivíduo, citamos a dissertação de Alves (2015), que faz uso de fontes autobiográficas, objetivando compreender a construção da identidade profissional dos licenciandos em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Não foram encontradas pesquisas realizadas com estudantes de licenciatura em Música, com exceção de Alves, que utilizaram entrevistas narrativas no âmbito da pesquisa (auto)biográfica. Contudo, vale ressaltar que no levantamento bibliográfico de Pedrollo e demais autores (2021, p. 11), sobre abordagens metodológicas em pesquisas (auto)biográficas em Educação Musical, a entrevista foi a fonte mais utilizada nas 47 pesquisas analisadas, considerando a multiplicidade de modelos: entrevista semiestruturada, entrevista narra-

tiva, entrevistas temáticas, entrevistas individuais e entrevistas narrativas autobiográficas. Essa diversidade está associada aos sentidos das experiências que o sujeito atribui a si e ao mundo no decorrer de sua formação musical, como afirmam as autoras.

Na área de Educação Musical, pode-se considerar que o trabalho de Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres (2003) foi o primeiro a ser realizado na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica. A autora, fundamentada na história oral, investigou entre as estudantes de um curso de licenciatura em Pedagogia, suas concepções e formas de constituírem sua identidade musical. Reinicke (2019), com a mesma abordagem metodológica, com ênfase na pesquisa-formação, criou um grupo de formação com estudantes de Pedagogia para acompanhar e compartilhar saberes, conhecimentos e experiências relacionadas aos processos de desenvolvimento de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais. Torres fez entrevistas semiestruturas individuais e Reinicke narrativas individuais e em grupo. Ademais, usou também narrativas escritas, assim como Torres usou autobiografias musicais, tanto narradas oralmente quanto escritas.

Os professores em exercício têm sido os mais estudados, tanto na área de Educação como no campo da Educação Musical, conforme a revisão de literatura realizada por Almeida (2019). O interesse dos pesquisadores tem revelado veemência em compreender a tarefa de educar, bem como a importância de destacar o aspecto pessoal na formação de profissionais do Magistério. Temáticas comuns são a trajetória profissional dos professores, problemáticas que emergem dos relatos, vivências e biografias, e a análise de momentos críticos relacionados a reformas curriculares e mudanças sociais (SANCHO; HERNÁNDEZ, 2011).

No levantamento de Madeira e demais autores (2021), a temática formação docente

é a mais estudada em trabalhos acadêmicos nas áreas de Educação e Música. As autoras informam que “a presença de temas como formação, experiência, memória e prática docente indica um elo com a pesquisa (auto)biográfica como marcante na valorização do sujeito pesquisado” (p. 10). Vale destacar outras pesquisas de revisão de literatura levadas a cabo com o intuito de conhecer o que se tem investigado na interface entre Educação Musical e (auto)biografia. São elas: Gontijo (2019); Röpke e Monti (2021); e Marques e demais autores (2021).

Análise da narrativa de Felipe

Apresentar a formação do cantar de Felipe, estagiário de licenciatura em Música, pela perspectiva da pesquisa (auto)biográfica, significa considerar como o licenciando narra essa formação e a relaciona com a prática docente durante seu estágio curricular supervisionado. Conforme Bogdan e Biklen (1994) explicam, os dados na pesquisa qualitativa devem ser analisados de forma indutiva, ou seja, não partem de fatos comprovados e resultam em uma conclusão subjetiva. A subjetividade surge a partir da análise que, por sua vez, é construída à medida que dados são recolhidos e agrupados.

A singularidade da história de Felipe indicou a possibilidade de interpretar o que foi narrado, sendo reconstruído para este artigo o que se refere às suas experiências formativas em Música e, em especial, ao ato de cantar e à sua trajetória para a escolha da profissão docente. Assim, as informações são descritivas, no sentido de analisar o conteúdo, respeitando a forma como foram registradas e transcritas. O que mais nos interessa é compreender o processo da formação do licenciando e não os resultados alcançados.

Ao dar uma nova interpretação ao que foi narrado, segundo Abrahão (2012), o pesqui-

sador tenta capturar o fato reconstruído pelo narrador por meio de uma memória seletiva, que pode ser intencional ou não. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 51), o significado é de suma importância, pois os pesquisadores devem se preocupar com as perspectivas dos participantes e como esses interpretam os significados no decorrer de sua história, ou seja, eles “[...] estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador”. Foi nesse sentido que conhecemos a formação do cantar de Felipe, ouvindo e compreendendo o modo como ele interpreta suas experiências e constrói significados.

Ressignificando as experiências formativas de Felipe

Felipe, desde seus 13 anos de idade, teve o desejo de ser professor. Não sabia de que matéria, mas sabia que iria trabalhar com o ensino. Esse desejo foi o que o motivou a iniciar a construção de sua trajetória de formação docente. Fez vestibular para licenciatura em Música e licenciatura em História, e passou nos dois processos. Como a universidade em que iria cursar História estava com calendário acadêmico atrasado devido a uma greve, ele deu início à licenciatura em Música. Já tocava violão e guitarra, gostava de *rock* e *heavy metal*, e usava cabelo comprido. Lembra que, na época, queria muito cantar como os cantores que ouvia, mas não conseguia.

No momento da matrícula, Felipe relata ter escolhido a disciplina de Expressão Vocal, entre Flauta Doce e Percussão⁴, e diz que essa

4 Na graduação em licenciatura dessa universidade, no currículo da época, todos os alunos no ato da matrícula deveriam obrigatoriamente escolher dois instrumentos, os quais estudariam de maneira mais aprofundada durante todo o período do curso. No currículo da época, as disciplinas citadas eram chamadas de Grupos Musicais (Expressão Vocal), Grupos Musicais (Percussão) e Grupos Musicais (Flauta Doce). Já as disciplinas que abordavam o ensino do

escolha foi “quase no susto [...] eu tomei a decisão de fazer Expressão Vocal assim... Percussão estava meio fora da minha área e foi meio que por exclusão. Vou cantar porque eu não tinha interesse nem em Percussão e nem em Flauta Doce”. Assim, fez todas as disciplinas relacionadas ao canto e ao ensino do canto que poderia fazer na época (Prática de Regência I, II, III e IV, Grupos Musicais (Expressão Vocal) I, II e III⁵) e, inclusive, uma disciplina que não fazia parte de seu currículo (Instrumento Eletivo IV – Canto).

Após ter cursado três semestres, pediu transferência para o curso de bacharelado em Violão na mesma universidade. Formou-se nessa graduação, fez um curso de especialização, *lato sensu*, em Pedagogia Instrumental e Performance, na área de violão, e mestrado em Música, na área de Educação Musical. Depois de concluir o mestrado, Felipe voltou para a licenciatura em Música para finalizar o curso, e

é nesse momento em que ele é entrevistado. Durante a narrativa, Felipe afirma: “fui arrebatado pela área”, mas o caminho para terminar essa graduação está sendo longo. Futuramente, pensa em fazer um curso de doutorado, mas não necessariamente para ser professor no ensino superior.

Quando se refere à sua formação, Felipe explica que pensa nela como um arco: “um arco grande de formação docente”. Queria lecionar, só não sabia bem o que, então, no início, esse arco ainda não era muito claro e, por isso, foi sendo construído durante toda a sua trajetória, desde a escolha pela licenciatura em Música até à retomada do curso. Para ele é importante terminar a licenciatura para que também possa dar aulas em escolas de Educação Básica. Conversando sobre a representação visual do arco, o licenciando disse que imaginou um arco como os Arcos da Lapa, do Rio de Janeiro (Figura 1).

Figura 1: Arco de formação docente



Fonte: elaboração das autoras.

violão e do piano eram chamadas de: Instrumento (Piano) ou Instrumento (Violão). Com o respectivo número do semestre, exemplo: Instrumento I (Piano), Grupos Musicais II (Expressão Vocal). No ato da matrícula, o aluno deveria escolher uma opção dos Grupos Musicais e outra opção da disciplina de Instrumento. Felipe escolheu Grupos Musicais (Expressão Vocal) e Instrumento (Violão).

- 5 Apenas dois semestres dessa disciplina e da Prática de Regência são obrigatórios, sendo as demais eletivas.

Desse modo, sua trajetória formativa foi representada por um arco “guarda-chuva” que abarca os cursos acadêmicos e experiências profissionais e pessoais. Cada arco menor como os cursos de especialização em Pedagogia Instrumental e Performance, o bacharelado em Violão e suas experiências pro-

fissionais como regente, professor de canto e violão, contribuiu para a totalidade, pois para sustentar um arco maior, precisa-se de vários arcos menores. Além disso, Felipe inclui como pontos fortes de sua trajetória de formação a redescoberta vocal e o mestrado em Música.

Durante o curso de Especialização quando fazia algumas disciplinas com a turma de Didática Instrumental e Performance em Canto, ele pôde conviver com estudantes da área de canto e teve acesso à disciplina de Neurociência, em que conheceu o funcionamento do sistema nervoso central, envolvendo características da atenção consciente, tipos diferentes de memória e processos de memorização, e uma disciplina de Imagens Mentais, conhecendo assim o uso de analogias e de recursos para o ensino instrumental e performance. Tudo isso foi, para ele, uma *“experiência didática rica”* e um maior contato acadêmico com conhecimentos para o que ele realmente queria fazer: ensinar.

Felipe foi em busca de trabalhos que, de alguma forma, envolvessem a docência para ter experiências e dar significado à sua formação musical. Ele sentiu necessidade de se inserir na sociedade, em seu contexto social e profissional, para estabelecer relações entre o que sabia e o que podia fazer. Desse modo, Felipe começa a construção de quem é, pois, conforme Larrosa (2004, p. 13), “[...] o sentido de quem somos é análogo à construção e interpretação de um texto narrativo e, como tal, obtém seu significado tanto nas relações de intertextualidade que mantém com os outros textos como de seu funcionamento pragmático em um contexto”.

As experiências profissionais de Felipe concretizaram-se como professor de canto e violão em escolas específicas de música, como professor substituto de canto e regência em cursos de licenciatura em Música em univer-

sidades e como regente coral em grupos corais. Essas experiências transformaram suas concepções de ensino, uma vez que “é na prática pedagógica que a identidade profissional começa a tomar forma. É onde a significação social do que é ser professor começa a ter sentido.” (FIALHO, 2014, p. 58).

A formação, segundo Larrosa (2004), é um processo de construção social, em que os sentidos são construídos por meio de experiências, as quais estão intimamente relacionadas à identidade. Sendo assim, aquilo que se constrói só tem significado por meio de entrelaçamentos de relações com os outros, com o contexto em que se está inserido e consigo mesmo, ou com aquilo que faz sentido para si. Passeggi (2016) ressalta que é preciso se expor, ter experiências e refletir sobre elas para tirar lições para a vida e para aprender sobre nós mesmos e o mundo.

Um aspecto importante para Felipe em seu percurso foi o fato de não ter feito mestrado logo após o bacharelado. Ele planejou fazer primeiro uma especialização e trabalhar na área como professor e depois o mestrado em Música. Assim, estaria bem mais preparado, pois fazer pesquisa em educação musical para ele,

[...] não fazia o menor sentido sem você nunca ter pisado em sala de aula, você nunca ter ensinado, você nunca ter tentado, por exemplo, no caso da minha área de canto ou de canto coral. Qual é a validade de eu ser um pesquisador se eu não consigo afinar um cantor desafinado, se eu não tenho recursos didático-pedagógicos para ajudar um aluno que tem problemas de afinação a melhorar? Enfim, isso é uma concepção minha, isso não é válido também para todo mundo. Mas isso foi o que me moveu.

Durante a entrevista, Felipe explicou que o seu trabalho de mestrado tratou sobre *“como a formação dos regentes corais se dava dentro de cursos de bacharelado em Regência Coral, especificamente, tendo em vista que o regente coral vai trabalhar com coro amador,*

ele vai ter que ensinar música, vai ter que ensinar a cantar". Sua pesquisa se encontra com a formação do seu cantar e o faz refletir sobre sua própria formação. Foi também um período emocionalmente intenso, com momentos difíceis que o levaram a iniciar processos de autoconhecimento.

Outro fato marcante em sua trajetória, entre o curso de especialização e o início do mestrado, foi a sua redescoberta vocal como consequência de uma doença que afetou os músculos de sua laringe e pescoço. Isso exigiu que redescobrisse o funcionamento de seu aparelho fonador. Recomeçou a perceber o seu corpo por meio da exploração e do estudo de seus músculos laríngeos e de seu pescoço, tomando consciência do que podia ou não fazer, como e de que forma. Foram mais de três anos para poder voltar a cantar. O processo de reconhecer sua voz e desenvolvê-la passou pelo percurso do autoconhecimento e do encontro da sua própria identidade pessoal e profissional, como cantor e professor de canto.

Em suas palavras: *"isso me tornou um profissional muito mais humano, consegui compreender os meus alunos com muito mais profundidade"*. Parafraseando Passeggi (2016), Felipe se expôs, sem medo de padecer sob o impacto da experiência, conseguindo transformar um momento difícil de uma doença e os dois anos do curso de mestrado em vida, formação e conhecimento. No retorno à licenciatura, Felipe desenvolveu sua prática docente também por meio do Estágio Curricular Supervisionado. Afirmou sentir-se preparado, uma vez que considerava ter tido experiências formativas e profissionais tanto na academia quanto fora dela e que poderiam contribuir para o período de estágio.

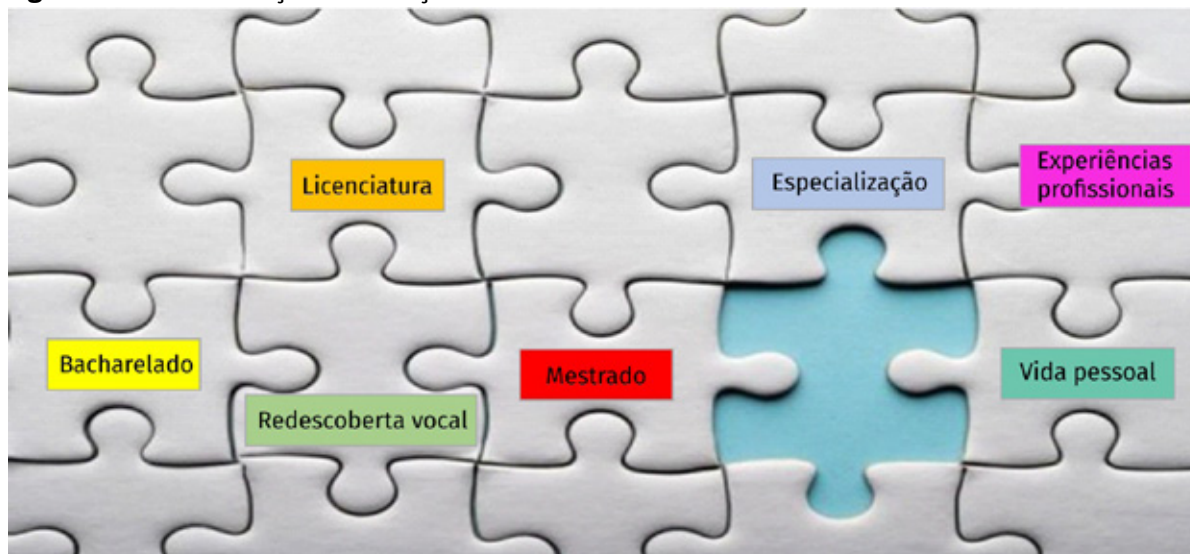
No curso de licenciatura em Música, no qual Felipe está inserido, a carga horária total

é de 432 h/a para o Estágio Curricular Supervisionado. É a partir do quinto semestre que o acadêmico começa a cumprir as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I, II, III e IV, do qual o I e II devem ser desenvolvidos em diferentes contextos de educação musical, podendo ser realizados em espaços não escolares e o III e IV em escolas de Educação Básica da Rede Pública de Ensino. O estágio pode ser realizado em duplas ou individualmente. Naquele semestre, o licenciando optou por fazer em dupla e em uma turma de Ensino Médio.

Para o entrevistado, a formação docente nunca deve estagnar, não termina, pois *"estamos em eterno processo de formação"*. Nesse sentido, Pereira (2010, p. 136) afirma que *"[...] o sujeito é uma formação existencial singular, uma emergência constituída num campo social, em constante iminência de deixar de ser o que está sendo para tornar-se outro jeito"*. O licenciando acrescenta que quando se pensa que esse processo terminou, *"você está se colocando num lugar onde você para de nadar no meio de um rio e você vai ser levado pela correnteza e essa correnteza muitas vezes está relacionada ao sofrimento"*.

Acredita que o *"fundamental é ter um projeto de formação profissional e saber que ela, a graduação, não contempla essa formação profissional na sua totalidade, ela é uma peça do quebra-cabeça, a graduação é uma peça e, vão ter outras, e você tem que, enquanto profissional, saber e ir atrás dessas peças"*. Esse movimento de *"ir atrás das peças"* é o que se denomina de autoformação, isto é, quando a formação é construída pelo próprio sujeito. Nós, que ouvimos e procuramos legitimar as palavras de Felipe, em um processo permanente de pesquisa e formação recíproca, imaginamos esse quebra-cabeça de formação (Figura 2).

Figura 2: Quebra-cabeça de formação



Fonte: elaboração das autoras.

Docência no centro da narrativa

Para ser um bom professor de Música, na opinião de Felipe, é importante *“ter uma grande experiência e uma grande vivência profunda com música, com prática musical”*. Em sua narrativa, conta que ficou desmotivado quando iniciou o curso de licenciatura em Música porque gostaria de praticar mais o seu instrumento. Ele refletiu: *“na época, minha sensação era de que a parte musical era deixada um pouco de lado ou simplificada”*. Como pretendia ser professor e entendia que para ser um “bom” professor, precisava de maior *“bagagem e experiências musicais”*, decidiu pelo bacharelado em Violão. Apesar disso, destacou que *“ser um bom professor começa aí, mas não termina aí”*.

A necessidade de ser primeiro músico e depois professor está relacionada à concepção de que para ser um bom professor de Música é preciso ser músico. Jorgensen (2020, p. 23), filósofa e educadora musical americana, afirma: *“alguns dos mais destacados professores de música que conheço são, antes de tudo, músicos. As suas competências musicais permitem-lhes inspirar e encantar os seus alunos com o poder e o profundo sentido comunitário que deriva da prática vocal ou instrumental*

em conjunto”. Como afirma Stephens (2013), ao analisar histórica e socialmente as diferentes identidades e os papéis profissionais, o *status* recai mais no conhecimento da matéria do que na aplicação desse conhecimento.

No início de sua atuação profissional, Felipe se preocupava com uma *“noção de um perfeccionismo para evitar o erro a todo custo, o desenvolvimento da técnica como o ápice do ensino instrumental no ensino de música”*. Ele explica que isso não acontecia somente por estar cursando o bacharelado de Violão, já que muitos instrumentistas que cursavam licenciatura, na época, tinham essas mesmas concepções sobre o ensino instrumental. Podemos inferir que a primazia na performance é algo que os indivíduos já trazem consigo mesmo antes de entrar em um curso superior de Música e mesmo em algumas licenciaturas essa característica conservatorial ainda perdura (PEREIRA, 2014).

O saber cantar e tocar está relacionado ao *“saber-fazer”* do professor (TARDIF, 2006), enquanto o saber-ensinar refere-se ao conhecimento pedagógico do conteúdo necessário e inerente à profissão docente (SHULMAN, 1987). Felipe tem razão ao trocar de curso, pois as

disciplinas pedagógicas e, principalmente, os estágios curriculares supervisionados são os alicerces dos cursos de licenciatura, diferentemente dos cursos que formam músicos que, apesar de não serem esses os únicos objetivos, têm ênfase em teoria musical, leitura, escrita e domínio da técnica instrumental. Na época, o seu interesse estava mais voltado para o conhecimento e as habilidades musicais.

No entanto, o entrevistado reconhece que a *docência* “*exige um corpo de conhecimento específico que é da docência, que é o foco da licenciatura, mas também exige uma formação técnica [musical] de profundidade*”. O conhecimento da matéria e o conhecimento pedagógico são igualmente necessários, pois não basta tocar, é necessário saber ensinar, como bem reforça Penna (2007). Esse saber ensinar, denominado por Shulman (1987) de “conhecimento pedagógico da matéria”, caracteriza-se por ser o conhecimento típico do professor que atua em escolas de Educação Básica. É aquele conhecimento individual e socialmente construído que se aprende na prática do dia a dia da sala de aula.

Para ser professor de Música da Educação Básica, afirma Penna (2007), é necessário, além de saber tocar, ter compromisso social, humano e cultural, perceber as necessidades e potencialidades dos alunos respeitando os vários espaços e culturas em que estão inseridos. Essas características aparecem na fala de Felipe quando narra sobre a professora que teve na disciplina de canto durante o curso de licenciatura: “*ela acolhia bastante o sentimento dos seus alunos e naturalizava muitas coisas, enfim, hoje eu tenho percepção de que isso foi muito positivo*”. Essa professora acolheu as necessidades de Felipe como aluno, o percebeu como pessoa, o que para ele fez toda a diferença em sua trajetória.

No momento em que Felipe precisou de “libertação de expressão e emoção”, a professo-

ra foi primordial, contribuiu para sua formação como cantor e professor de canto. Portanto, um professor com “[...] características reveladoras de alguém psicologicamente equilibrado, emocionalmente estável (disponibilidade afetiva positiva), social e interessado pelos alunos, ajudam a descortinar aquilo a que chamamos um ‘bom’ professor” (CUNHA, 2010, p. 42). O licenciando refletiu: “*se fosse uma professora de canto mais vinculada à tradição do canto lírico do Bel Canto italiano, bem adestrador de voz, talvez eu não tivesse tido o mesmo impacto, talvez esse processo não tivesse sido tão significativo para mim*”.

Felipe refere-se a uma professora centrada na técnica vocal e não no aluno como um todo. Se ele tivesse tido uma professora assim, talvez o cantar poderia não ter se tornado tão importante em sua vida pessoal e profissional. Ele cita outros professores que fizeram diferença em sua formação do cantar como o professor de Regência. Desse modo, foi se interessando cada vez mais por cantar e tendo prazer em cantar. Fez parte do coral da universidade e, por se destacar nas disciplinas de Regência, foi monitor do naipe. Conta que esse foi seu primeiro contato com a *docência*: “*por ser monitor de naipe, acabava também já exercendo a docência tentando ajudar os outros cantores da comunidade no aprendizado das linhas, enfim, tudo ainda meio rudimentar, mas já estava o germe ali*”.

Sobre ser mais professor de canto ou regente, Felipe comenta que essas duas identidades caminham juntas com ele e que não vê diferença entre elas. Acredita que o professor de canto rege o aluno e que o regente deve também ser um pouco professor de canto. Em relação à sua realização como professor, Felipe diz: “*o ápice da minha realização profissional não é eu cantar bem, o ápice é eu conseguir ajudar os outros a cantarem*”. Quando perguntado como se identificava, Felipe respondeu:

“eu sou professor de Música, eu sou professor de Música que trabalha com diversas áreas integradas”.

Felipe tem muitas áreas de interesse e, por isso, diz enfrentar pequenas crises, quando ele se pergunta: *“será que escolhi a área certa?”*. O entrevistado reforça que, frequentemente, se coloca em dúvida. Para entender o que o faz permanecer professor de Música, ele descreve o relato de uma aluna que lhe enviou uma mensagem depois de uma apresentação. A aluna agradece a ajuda que Felipe lhe deu para vencer o perfeccionismo e a fazê-la entender o processo, confessa que teve medo e vergonha ao se apresentar e que tem ciência de que o ensaio foi melhor. Fala que a experiência foi maravilhosa e que, assim, está perdendo o medo.

Afirma que essa mensagem foi *“um grande clímax”* da sua atuação docente e acrescenta que: *“existem pequenos momentos no dia a dia que vão te alimentando nesse sentido”*. Além disso, o processo que a aluna descreve acontece porque o aluno vai *“se livrando do lixo emocional”* e sem isso, para ele, a melhora técnica e musical não ocorre. De fato, o autoconhecimento é uma escada poderosa para a melhoria técnica, ou melhor ainda, para a aprendizagem de forma geral. Conforme Josso:

O acto de aprender encontra-se assim sucessivamente contextualizado nas lógicas de partida e de chegada, dependendo, ao mesmo tempo, do passado, do presente e do futuro, das características bio-psico-socioculturais de determinado aprendiz na sua singularidade e finalmente da capacidade de objectivar os diferentes aspectos em jogo nas situações educativas (JOSSE, 2002, p. 182).

Dessa forma, de acordo com Josso (2002, p. 187), *“a abordagem biográfica da formação tem permitido não apenas desenvolver a ideia que as formações instituídas não podiam desprezar a bagagem experiencial do seu público*

adulto, mas também mostrar que se tratava de um dado incontornável”. Todas as experiências pelas quais um indivíduo passa ao longo da vida farão parte da sua formação. Conhecer a própria história ajuda a construir um indivíduo e, assim, o sujeito que se conhece será cada vez mais capaz de conhecer o “como” e “de que forma” aprende. Portanto, esse sujeito será capacitado também para a possibilidade de construir sua formação.

Felipe diz como é gratificante estar com alunos que também estão passando por um processo de reforma interior. Fazer os alunos se perceberem como pessoas o fez aderir ao mesmo processo: *“o grande estimulador é você enquanto professor se colocar no lugar de redescoberta o tempo inteiro e não como detentor do conhecimento, das verdades...”*. E acrescenta: *“eu acho que quando você consegue se mostrar dessa forma para o aluno e mostrar que você também está passando por esse processo, isso estimula e encoraja o aluno a passar por um processo similar de redescoberta emocional”*. Inclusive, conta que se encontra constantemente nesse processo de autoconhecimento ou reforma interior e, quando explica isso ao aluno, constrói-se uma via de identificação de professor-aluno que contribui diretamente para o sucesso da aula. Abrahão e Frison (2010, p. 203) ressaltam que o “[...] professor é um eterno aprendiz, pois se constitui na interação com o outro e, nessa interação, aprende e ensina”.

Considerações finais

Investigar o processo de formação docente em Música por meio da pesquisa (auto)biográfica foi enriquecedor e desafiante. No exercício investigativo, percebemos quão complexo é a escrita da narrativa do outro pela subjetividade inerente ao processo formativo. Essa abordagem teórico-metodológica destaca a

história de vida do indivíduo ou parte dela e, particularmente, o modo como cada um constrói a sua formação. Determina um processo de análise que exigiu uma mudança de olhar, que requer atenção à narrativa para perceber como Felipe ia construindo os sentidos para a formação músico-pedagógica no decorrer de sua história. Esse olhar se aproximou de um sentido transdisciplinar, tanto pelo aspecto subjetivo quanto por tentarmos compreender a realidade ultrapassando as fronteiras disciplinares, a que estamos tão formatadas.

Ficou evidente o poder formativo que essa abordagem possibilita. A pesquisa, por meio da narrativa oral, é um exercício do próprio sujeito que o leva a conhecer sua formação, sintetizá-la, refleti-la e, assim, conhecer a si mesmo e como aprende, além de conquistar autonomia sobre o seu próprio processo formativo. Os episódios narrados são, normalmente, os pontos cruciais de formação elegidos pelo sujeito. Nas palavras de Felipe: *“Participar desta pesquisa autobiográfica teve alguma importância pessoal para mim. A entrevista me estimulou a visitar memórias e acontecimentos que há tempos não contemplava, além de me ajudar a dar um sentido de totalidade à minha própria trajetória de formação profissional”*.

O que mais nos chamou atenção na história do licenciando foi a forma como ele organizou a sua formação profissional para ser músico e professor de Música. Felipe demonstrou ter autonomia em relação às formações escolhidas no decorrer de sua história. Quando ele fala sobre o “arco de formação docente”, compreendemos que o percurso foi pensado e planejado. Não temos certeza de que esse planejamento foi desenhado nessa ordem ou se alguns acontecimentos foram surgindo no meio do caminho, como é também natural. Apesar disso, durante a entrevista, ele refletiu que, em alguns momentos, precisou e precisará parar para dar atenção a outros âmbitos de sua vida.

Expressou, ainda, que sente necessidade em se distanciar um pouco da formação formal, referindo-se nomeadamente à universidade.

Felipe vê sua história como um todo e sintetiza sua formação. Percebemos que observar a totalidade da trajetória de sua formação profissional foi importante na medida em que lhe proporcionou refletir como sua formação continuará no futuro. O exercício da narrativa possibilitou a decisão consciente dos seus próximos passos formativos, pois é perceptível a responsabilidade que tem sobre sua própria formação, potencializando assim sua autoformação. Portanto, ter uma visão integral e específica da formação pode auxiliar na construção da autonomia do sujeito sobre seu percurso formativo, como estudiosos da área vêm enfatizando – questão essa que também é reafirmada neste estudo.

Destacamos a forma como a ação de cantar foi importante para desenvolver a expressividade de Felipe como pessoa. Comunicar-se por meio do canto possibilitou a comunicação com o mundo ao seu redor. A experiência no curso de mestrado e a redescoberta vocal por meio de momentos emocionalmente difíceis fez com que ele reforçasse a busca pelo autoconhecimento, encontrando, assim, uma nova forma de ser professor. Tornou-se um professor de canto e um regente que olha mais para os alunos e os cantores como pessoas, colocando-se em posição de igualdade em suas relações durante os processos de ensino e aprendizagem. Observamos que Felipe estará engajado nesse processo de desenvolvimento pessoal e profissional por toda a sua vida. Ele será um eterno aprendiz.

A docência parece ser o ponto principal de sua história, pois desde cedo quis ser professor e um “bom professor”. Essa concepção levou-o a ir em busca do conhecimento musical em primeiro lugar para, depois, então, retornar ao curso de licenciatura. Essa

retomada, fazendo-o voltar ao ponto inicial, legitima o seu desejo e sua integridade para com ele mesmo. Estamos cientes que as decisões de Felipe são contextuais e relacionais. Por um lado, o contexto social e cultural em que suas experiências ocorrem interferem, de alguma forma, em seu itinerário e, por outro, as interrelações que se estabelecem ao longo dos encontros experienciais vão delineando e fundamentando escolhas e projetos pessoais e profissionais.

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Autobiographical research: Memory, time and narratives in the first person. **European Journal for Research on the Education and Learning of Adults**, vol.3, n.1, p. 29-41, 2012. Disponível em: https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6734/pdf/RELA_2012_1_Abrahao_Auto-biographical_research.pdf. Acesso em: 13 mar. 2021.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Narrativas (auto)biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem. In: ABRAHÃO, Maria Helena Barreto (org.). **(Auto) biografia e Formação Humana**. Porto Alegre: Paulus, EDUFERN, ediPUCRS, 2010. p. 191-216.
- ALMEIDA, Jéssica de. **Biografia músico-educativa: produção de sentido sem meio à teia da vida**. 2019. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.
- ALVES, Gislene de Araújo. **A construção da identidade de profissional de licenciandos em música da UFRN: Um estudo de narrativas autobiográficas**. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.
- AMORIM, Aline Diniz de; FERNANDES, Maria José da Silva. A Prática Docente e a Construção da Identidade Profissional do Professor. In: Congresso Nacional De Educação Educare (Congresso), XVIII, 2017. **Anais...** [s. l.: s. n.], 2017. p. 4613 – 4626. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23490_13836.pdf. Acesso em: 11 dez. 2021.
- AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de; GROSSI, Cristina; MONTANDON, Maria Isabel. Formatos alternativos para a prática de ensino em música: a experiência da Universidade de Brasília. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jussara (org.). **Práticas de Ensinar Música**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 65-89.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editor, 1994.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet FAPERJ, 2008. p. 65-89.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8700>. Acesso em: 13 mar. 2021.
- CALVENTE, Glória. Sing or not to sing. In: SOBREIRA, Silva (Org.) **Desafinando a escola**. Brasília: Musimed, p.66-89, 2013.
- CUNHA, Antônio Camilo. Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. **Educação em Revista**. Marília, v. 11, n. 2, p- 41-52, 2010.
- DOMINICÉ, Pierre. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: MACEDO, Roberto Sidnei; PIMENTEL, Álamo; REIS, Leonardo Rangel dos; AZEVEDO, Omar Barbosa (org.). **Currículo e Processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 19-38.
- DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo/Natal: Paulus e EDUFERN, 2010. p. 189-222.
- FIALHO, Vania Malagutti. A orientação do estágio na

formação de professores de música. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (org.). **Práticas de Ensinar Música**: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 54-56.

GONTIJO, Millena Brito Teixeira. **O movimento (auto) biográfico no campo da educação musical no Brasil**: um estudo a partir de teses e dissertações. 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan. fev. mar. abr., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2020.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a narrativa e a identidade. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A aventura (auto)biográfica**: teoria & empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-22.

JORGENSEN, Estelle R. Alguns desafios para a educação musical: o que podem fazer os professores de música? In: BOAL-PALHEIROS, Graça; BOIA, Pedro S. (org.). **Desafios em educação musical**. Porto: CLPEM/INET-md, 2020. p. 17-36.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 90-113.

MADEIRA, Ana Ester Correia; MARQUES, Mônica Luchese; PEDROLLO, Silani; MATEIRO, Teresa. Pesquisa (auto)biográfica em educação musical: análise da construção do conhecimento em teses e dissertações. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educadores Musicais: A Educação Musical Brasileira e a construção de um outro mundo (Congresso), XXV, 2021. **Anais...**, nov. 2021.

MARQUES, Mônica, Luchese. PEDROLLO, Silani; MADEIRA, Ana Ester Correia. Neologismos entre educação musical e pesquisa (auto)biográfica. In: Con-

gresso Nacional da Associação Brasileira de Educadores Musicais: A Educação Musical Brasileira e a construção de um outro mundo (Congresso), XXV, 2021. **Anais...**, nov. 2021.

MATEIRO, Teresa; ROSA, Dyane. “Voz é emoção, é personalidade”: a história de um Licenciando em Música. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educadores Musicais (Congresso), XXIV, 2019, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande, nov. 2019. p. 1-15. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/viewFile/284/20>. Acesso em: 11 jan. 2021.

PASSEGGI, Maria da 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: 13 mar. 2021.

PEDROLLO, Silani; MATEIRO, Teresa; MARQUES, Mônica Luchese; MADEIRA, Ana Ester Correia. Pesquisas (auto)biográficas: abordagens metodológicas na produção acadêmica em Educação Musical. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educadores Musicais: A Educação Musical Brasileira e a construção de um outro mundo (Congresso), XXV, 2021. **Anais...**, nov. 2021.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/291>. Acesso em: 13 mar. 2021.

PEREIRA, Marcus Villela. Sobre histórias de vida e autoformação: um enfoque ético e estético. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **(Auto) biografia e Formação Humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 123-138.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da Abem**, Londrina, v.22, n.32, p. 90-103, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464/388>. Acesso em: 13 mar. 2021.

REINICKE, Priscila Kuhn. **Educação musical com estudantes trabalhadoras da pedagogia noturno/UFSM**: mobilizações em grupo no estágio supervisionado. 2019. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2019.

RÖPKE, Camila Betina; MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do. (Auto)biografia e educação musical: Produção de teses em educação, história e música entre os anos de 2015 e 2019. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 06, n. 17, p. 207-223, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9278/7953>. Acesso em 11 jan. 2021.

ROSA, Dyane. **Sentidos na Formação do Cantar**: narrativas de estagiários de Licenciatura em Música. 2020. 153 f. Dissertação (Mestrado em música) – Programa de Pós-graduação em Música do Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

SANCHO, Juana Maria; HERNANDEZ, Fernando. Las historias de vida y las experiencias del profesorado ante los cambios. *In*: SANCHO, Juana Maria (org.). **Con la voz propia**. Los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes. Barcelona: Octaedro, S.L., 2011. p. 8-23.

SHULMAN, Lee S. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform**. Harvard Educational Re-

view, Cambridge, v. 57, p. 1-22, 1987.

SOUZA; Elizeu Clementino; 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: 11 jan. 2021.

STEPHENS, J. Artistic Knowledge in Practice. *In*: GEOR-GII-HEMMING, E.; BURNARD, Pamela; HOLGERSEN, Sven-Erik (Ed.). **Professional Knowledge in Music Teacher Education**. Aldershot: Ashgate, 2013. p. 73-96.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TORRES, Maria Cecília de Araujo Rodrigues. **Identidades musicais de alunas de pedagogia**: músicas, memórias e mídia. 2003. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

Recebido em: 14/03/2021

Revisado em: 28/11/2021

Aprovado em: 30/11/2021

Dyane Rosa é mestre em Música pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) Atualmente, trabalha em escolas da prefeitura de Criciúma como professora de Música no Projeto Arte nas Escolas e Comunidades, com oficinas de Musicalização e Canto Coral. *E-mail*: dyanerosa@gmail.com

Teresa Mateiro é doutora em Filosofia da Educação pela Universidade do País Vasco, Espanha. Realizou pós-doutorado na Universidade de Lund, Suécia. Professora associada do Departamento de Música (DMU) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Atua nos Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) e Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) na mesma instituição. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Musical e Formação Docente (Formusi) da Udesc. É editora da *Revista ORFEU* (PPGMUS/UDESC). *E-mail*: teresa.mateiro@udesc.br

(RE)SIGNIFICANDO A ATUAÇÃO DOCENTE: ORIENTAÇÃO DE RESIDÊNCIA EDUCACIONAL E O ENSINO REMOTO

■ JULIANA ROSSI DUCI

<https://orcid.org/0000-0002-7951-4906>

Faculdade Sesi de Educação

■ ANA PAULA GOMES SEFERIAN

<https://orcid.org/0000-0002-7282-0054>

Faculdade Sesi de Educação

RESUMO

O artigo apresenta-se em forma de narrativa autobiográfica, compreende a temática da formação e trabalho docente como valorização da subjetividade singular e plural que contribui na investigação das mais variadas formas de expressão que a categoria docente vivenciou e vivência num contexto de pandemia, uma vez que tal processo permite investigar a própria subjetividade, mas também a ação profissional nas dimensões temporal e espacial que se reorganizam. Desse modo, narramos aqui nossa experiência em dupla docência, ao longo do 1º semestre de 2020, em um curso de licenciatura em Ciências Humanas em uma Faculdade de Educação no âmbito do Programa de Residência Educacional na cidade de São Paulo a partir de uma reflexão: como nós, orientadoras de residência, (re) significamos nossa atuação frente ao processo de ensino e aprendizagem no contexto de ensino remoto? Tal processo resultou em uma autorreflexão sobre os desafios e potencialidade do uso de recursos tecnológicos e audiovisuais na realização da atividade docente.

Palavras-chave: Residência Educacional. Docência. Pandemia. Recursos audiovisuais.

ABSTRACT

(RE) MEANING TEACHING PERFORMANCE: EDUCATIONAL RESIDENCE GUIDANCE AND REMOTE TEACHING

The article presented in the form of an autobiographical narrative, understands the theme of teacher training and work as valuing the singular and plural subjectivity that contributes to the investigation

of the most varied forms of expression that the teaching category has experienced and experiences in a context of Pandemic, a Since this process allows us to investigate subjectivity itself but also professional action in the temporal and spatial dimensions that are reorganized. In this way, we narrate here our experience in double teaching, during the 1st semester of 2020, in a degree course in Human Sciences at a Faculty of Education within the scope of the Educational Residency Program in the city of São Paulo based on a reflection: how do we, residency counselors, (re) signify our performance in face of the teaching and learning process in the context of remote teaching? This process resulted in a self-reflection on the challenges and potential of using technological and audiovisual resources in the performance of teaching activities.

Keywords: Educational Residence. Teaching. Pandemic. Audiovisual resources.

RESUMEN

(RE) SIGNIFICADO DEL DESEMPEÑO DOCENTE: ORIENTACIÓN DE LA RESIDENCIA EDUCATIVA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA

El artículo se presenta en forma de narrativa autobiográfica, entiende la temática de la formación y el trabajo docente como una apreciación de la subjetividad singular y plural que contribuye a la investigación de las más variadas formas de expresión que la categoría docente ha vivido y vivenciado en un contexto de Pandemia, ya que este proceso nos permite investigar la subjetividad misma pero también la acción profesional en las dimensiones temporal y espacial que se reorganizan. Así, narramos aquí nuestra experiencia en la doble docencia, durante el 1er semestre de 2020, en un curso de Licenciatura en Ciencias Humanas en una Facultad de Educación en el ámbito del Programa de Residencia Educativa en la ciudad de São Paulo a partir de una reflexión: cómo ¿Nosotros, consejeros de residencia, (re) significamos nuestro desempeño frente al proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la enseñanza a distancia? Este proceso resultó en una autorreflexión sobre los desafíos y potencialidades del uso de recursos tecnológicos y audiovisuales en el desempeño de las actividades docentes.

Palabras clave: Residencia Educativa. Enseñando. Pandemia. Recursos audiovisuales.

Introdução

O contexto de isolamento social fruto da pandemia da covid-19 durante o ano de 2020 gerou inúmeras demandas, questionamentos e angústias em todos os âmbitos da vida social, econômica, cultural e não seria diferente no campo educacional, no qual estudantes e professores, em todos os segmentos do ensino, também foram assolados por uma radical transformação, respectivamente, em sua experiência formativa e prática pedagógica e profissional.

Nesse cenário, a ânsia por respostas emergenciais e imediatas obrigou todos os sistemas educacionais – públicos e particulares – a buscarem alternativas para garantir, de um modo ou de outro, a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem, sendo a principal ação a realização de modo *on-line*, remoto, a distância – neste momento não importando muito um conceito único e definitivo para essa prática urgente – que pudesse dar conta do famigerado novo normal.

Sendo assim, não foi mais possível reproduzir teorias e práticas já sedimentadas nos ambientes educacionais cuja relação presencial/corporal era o vínculo imediato e primeiro. Agora, os recursos audiovisuais tecnológicos – expressos por ambientes virtuais de comunicação tais como Zoom, Meet, Teams¹ e até mesmo WhatsApp² – passam a ser o primeiro contato, ou melhor, único possível, para que os processos comunicativos pudessem ocorrer, alterando significativamente conteúdo e forma de ensino e aprendizagem.

Tamanho transformação exigiu e ainda exige dos(as) professores(as) um (re)inventar-se, reconstruir-se não apenas no âmbito subjetivo, mas também operacional-profissional, uma

vez que as modificações provocadas por esse cenário obrigaram uma mobilização de outros meios de se relacionar com a própria profissão, consigo mesmo e com os(as) estudantes.

Não obstante a essa experiência e construindo um olhar que busca (re)significar esse processo, o artigo que aqui se apresenta em forma de narrativa autobiográfica compreende a temática da formação e trabalho docente como valorização da subjetividade singular e plural que contribui na investigação das mais variadas formas de expressão que a categoria docente vivenciou e vivencia num contexto de pandemia, uma vez que tal processo permite investigar a própria subjetividade, mas também a ação profissional nas dimensões temporal e espacial que se reorganizam.

Desse modo, narramos aqui nossa experiência em dupla docência, ao longo do 1º semestre de 2020, em um curso de licenciatura em Ciências Humanas em uma Faculdade de Educação no âmbito do Programa de Residência Educacional³ na cidade de São Paulo a partir da seguinte reflexão: nós, orientadoras de residência, (re)significamos nossa atuação frente ao processo de ensino e aprendizagem no contexto de ensino remoto?

A partir de tal questionamento, entendemos que a narrativa que aqui se apresenta, em alguns momentos, se expresse na terceira pessoa do plural, na tentativa de emular nossos embates, reflexões e ações e assim manifestar nossa contribuição ao campo da narrativa (auto)biográfica.

Desse modo, a atuação docente por nós realizada teve que ser (re)significada, pois nos

1 Plataformas de comunicação institucional adaptadas para o ambiente educacional.

2 Aplicativo que oferece um serviço de mensagens e chamadas simples para celulares e computadores em todo o mundo.

3 Art. 1º O Programa de Residência Educacional é constituído por atividades planejadas destinadas aos estudantes regularmente matriculados em um de seus cursos de licenciatura e visa a colaborar para a formação do futuro professor como educador e pesquisador desde o início de sua experiência na graduação acadêmica. Disponível em: http://www.faculdaledesesi.edu.br/wp-content/uploads/2020/01/Regulamento_Residencia_Educacional_Faculdade_Sesi_de_Educacao_2020_.pdf.

vimos frente a necessária adequação a um ambiente virtual de aprendizagem (Moodle) que foi rapidamente adequado pela instituição a um novo fim e, desse modo, questões e situações nos levaram a refletir sobre nossa prática enquanto orientadoras de residência uma vez que tivemos que criar estratégias junto aos estudantes que atendessem às necessidades de acolhimento e ao mesmo tempo permitissem a ampliação de seus conhecimentos teóricos e metodológicos dado que o processo formativo não parou.

Não ficamos alheias a tamanhos impactos, os quais nos levaram a (re)pensar nosso papel, nosso imaginário, nossa identidade como professoras-orientadoras e sobre nosso fazer docente em um momento de excepcionalidade, nos obrigando a lançar mão de diferentes estratégias didático-metodológicas, mas também técnico-operacionais como o uso de recursos tecnológicos para que a orientação de residência continuasse promovendo sua função primeira: a reflexão sobre questões relativas à sala de aula e à prática docente durante o percurso formativo.

Ao termos como suporte de nossa experiência a narrativa (auto)biográfica, manifestamos não apenas 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” (DOS SANTOS, LIMA, DE SOUSA, 2020, p. 1638), mas também, através dessa abordagem, ampliamos e engajamos sentidos outros do ver, escutar e falar/narrar que não reproduzem um paradigma positivista experimental/tácito, mas que representa maior relevância dos processos de pesquisa e análise das práticas e das ações profissionais docente. Posto que

[...] 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. (DOS SANTOS, LIMA, I.; DE SOUSA, 2020, p. 1639).

Tal percurso investigativo, no campo educacional, a partir das pesquisas (auto)biográficas, reafirma a constituição de outros modos de ver/escutar/narrar a vida e as aprendizagens-experiências que atravessam todos os domínios de formação, “[...] demarcando os movimentos propulsores das experiências, das histórias individuais e coletivas de pessoas simples, de intelectuais, de professores, de crianças, jovens e adultos” (SOUZA, MEIRELES, 2018, p. 285). E, de modo procedimental, temos uma diversidade de recursos e fontes que nos dão subsídio para a composição de nossos estudos, uma vez que

[...] as pesquisas (auto)biográficas adotam e comportam uma variedade de fontes e procedimentos de recolha, podendo ser agrupadas em duas dimensões, ou seja, os diversos *documentos pessoais* (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as *entrevistas biográficas*, que podem ser orais ou escritas. De fato, as biografias são bastante utilizadas em pesquisas na área educacional, como fontes históricas, devendo cada texto escrito ser utilizado como um objeto de análise, considerando-se, sobretudo, o contexto de sua produção, sua forma textual e o seu conteúdo em relação ao projeto de pesquisa a que se vincula. Ainda assim, as pesquisas biográficas partem do princípio de que a educação se caracteriza como uma narratividade (GENOVESI, 2002) intersubjetiva, recolocando a subjetividade como uma categoria heurística e fenomenológica de tal abordagem. (SOUZA, MEIRELES, 2018, p. 285, grifos do autor).

Para a organização do sentido da experiência em suas dimensões temporal, espacial e profissional, a partir da compreensão dos objetos de pesquisa educacional no campo da narratividade, apresentamos como estrutura do artigo o Programa de Residência Educacional e sua dimensão formativa no âmbito da atuação de Orientação de Residência; em seguida, nossa narrativa sobre os processos de (re)significação dos encaminhamentos de orientação a partir do rearranjo institucional e educacional provocado pela pandemia covid-19; e, por fim, em nossas considerações refletimos sobre os aspectos que provocaram uma necessária reorganização de nossa atuação profissional, impactando não apenas no modo procedimental de nossa atuação, mas também em nossa compreensão enquanto docentes que experienciaram e experenciam as modificações da profissão provocadas pelo contexto de emergência sanitária, social, econômica e educacional.

Nossa experiência de orientação no Programa de Residência Educacional

A fim de estar em sintonia com as demandas contemporâneas para a formação profissional docente⁴, o Programa de Residência Educacional que ora apresentamos está inserido no contexto do curso de licenciatura em Ciências Humanas de uma Faculdade de Educação que forma por área de conhecimento⁵. O Programa

4 Tal como o proposto pelo Ministério da Educação e patrocinado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) desde 2018. É importante destacar que o Programa de Residência que narramos está em vigor desde 2017, portanto, antecede a política educacional federal.

5 A definição de área de conhecimento é bastante controversa, pois nem mesmo as modalidades e categorias multi-inter ou transdisciplinares em suas variações possíveis esgotam as discussões político-pedagógicas e epistemológicas do termo. No âmbito acadêmico, há o consenso de que o termo não é, ou seja, entende-se que não se trata de uma produção

de Residência Educacional compõe a matriz curricular da instituição e permite, desde o primeiro semestre do curso, a prática docente e complementa o Estágio Curricular Supervisionado visando sua formação através da observação, experimentação, prática e análise a fim de propor soluções, conjuntamente com um professor-orientador, para questões relacionadas à vida prática das escolas.

Essa particularidade curricular promove aos estudantes, no que diz respeito à etapa prática de sua formação, 800 horas em sala de aula a mais que as 400 horas relativas ao estágio supervisionado obrigatório. Programa esse que promove a atuação dos licenciandos junto a professores do ensino básico, na mesma rede em que participa a faculdade e em escolas da rede pública de ensino (estadual e municipal).

Em caráter informativo, temos que o Programa de Residência Educacional é desenvolvido em três etapas simultâneas: a imersão do estudante em ambiente escolar; a orientação de residência realizada na faculdade e conduzida por um docente, denominado professor-orientador, que acompanha um grupo de estudantes em momentos coletivos de planejamento, estudo, análise da vivência durante a semana no local de residência (escola e/ou instituições de educação não formal, como museus, fundações etc.); e, por fim, realiza-se uma sistematização, momento de análises individuais no qual o residente (estudante) revisita seus registros e diálogos compartilhados e elabora reflexões sobre suas experiências e vivências, buscando apreendê-las e ressignificá-las.

de conhecimento de forma disciplinar. No âmbito escolar, concordamos com Young quando esclarece que os currículos escolares são concebidos a partir da articulação entre o que o autor chama de campo de conhecimento (área do conhecimento) e as disciplinas, assim “[...] os campos do conhecimento são a base sobre a qual desenvolvemos novos conhecimentos. As disciplinas são a base sobre a qual transmitimos conhecimento para as próximas gerações. Portanto, as disciplinas escolares são sempre contextualizadas a partir dos campos do conhecimento [...]” (YOUNG in GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1119).

Os registros são realizados em caderno de campo, com base nas observações feitas durante o acompanhamento dos professores e dos estudantes no segmento em que se realiza a Residência Educacional, a qual ocorre por 8h semanais. Esses registros são realizados em sala de aula onde o residente observa os métodos e dinâmicas propostas pelo professor e a forma como os estudantes reagem a esses, bem como em outros momentos e espaços: intervalo, entrada e saída, reuniões pedagógicas, conselhos de classe e planejamento etc.

Já a orientação de residência, que ocorre durante 2h semanais, é realizada – em tempos de pré-pandemia – nas instalações da faculdade, onde são realizadas reuniões de orientação entre o estudante, o professor-orientador e seus pares que podem ser da mesma turma (ano) ou turmas (anos) diferentes. A proposta é discutir coletivamente as observações e vivências realizadas durante a semana na escola, sendo o papel do orientador, enquanto aquele que possui uma experiência prévia na atuação docente e escolar, problematizar/orientar os aspectos observados durante a residência, indicar referências bibliográficas para o aprofundamento das reflexões e discutir as vivências cotidianas voltadas ao cenário escolar.

A proposta da faculdade em incluir em sua matriz curricular essas 800 horas de Residência Educacional contribui para uma formação que permite ao estudante já no primeiro semestre do curso imergir no cotidiano escolar, o que provoca a reflexão contínua sobre a prática docente e sobre a articulação teoria e prática em diversos segmentos do ensino básico. Essa vivência se mostra bastante fecunda na formação inicial, pois reduz o risco do estudante, em seu último ano de curso, verificar no estágio obrigatório que não escolheu a melhor carreira de acordo com seu perfil, o que acaba acontecendo com muito professores ao término da graduação, ou até mesmo no início

de sua carreira, além de possibilitar a aprendizagem da teoria permanentemente articulada com a prática. Assim como o estágio supervisionado obrigatório, só que com mais horas, a Residência Educacional permite:

[...] a resignificação da formação inicial viabilizada por meio da relação teórica e prática [...] de que o estágio não pode ser concebido pelos alunos licenciados como um mero cumprimento das exigências e necessidades do curso de formação, mas deve ser compreendido e vivenciado pelo aluno, como uma etapa que delineia uma nova concepção de estágio, que une teoria e prática. Concepção esta que tem um único sentido, de desnudar o enigma circundado por velhos paradigmas que rompem com a relação teoria e prática, para assim, formar profissionais aptos às suas funções a partir das vivências e leituras produzidas por meio dos conhecimentos teóricos práticos. (LIMA, 2018, p. 51)

Ao acompanhar e orientar os estudantes durante os quatro anos, os professores orientadores confirmam o potencial investido nessa proposta, uma vez que pode-se verificar a importância e a eficácia da residência educacional, por meio das orientações e das sistematizações feitas ao final de cada semestre, a partir das reflexões e análises que os estudantes desenvolvem sobre o contexto escolar e das características próprias de cada segmento do ensino básico, tais como o currículo desenvolvido com base na análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e das observações em sala que lhes permitam analisar os conteúdos e estratégias desenvolvidas pelos professores, sobre as formas da gestão em diferentes níveis, escolar e de sala de aula, refletem sobre como os professores mediam os conflitos e como se percebem enquanto profissionais da educação.

Contudo, o ano de 2020 foi excepcionalmente desafiador – não que 2021 será diferente –, pois ao nos vermos privados do contato presencial com nossos estudantes e esses por sua vez, impedidos de ter a vivência em sala

de aula, junto aos estudantes e professores do ensino básico, nos levou a reinventar dinâmicas, formas de se relacionar, de trocar experiências e de refletir sobre as questões da educação.

Ao mesmo tempo que a crise sanitária nos privou de realizar as orientações da forma em que estávamos acostumadas e se mostrou como um momento de incertezas e angústias, nos conduziu a outras possibilidades, fazendo com que orientadores (professores) e orientandos (estudantes) se reinventassem, se adaptassem ao novo contexto, revendo suas possibilidades e refletindo sobre sua própria maneira de se entender e se colocar no mundo.

Dada essa repentina e avassaladora experiência sob uma Pandemia, buscaremos expor as alternativas adotadas por nós, orientadoras de residência, junto ao grupo de estudantes do último ano de licenciatura em Ciências Humanas, a fim de suprir as horas destinadas a residência educacional inviabilizada pelo distanciamento social imposto mas que se mostrou frutífera na medida em que evidenciou a articulação entre a vivência dos estudantes em sala de aula efetivada nos semestres anteriores, a compreensão do ensino por área do conhecimento e a aplicação de estratégias pedagógicas que abarcaram o uso de recursos audiovisuais para o ensino dos conteúdos escolares, ao mesmo tempo em que narraremos nossas vivências ao longo dessas orientações da residência, que nos obrigaram a repensar nosso ofício de ensinar e nossas identidades docentes, agora em um contexto de ensino remoto.

A atuação docente no contexto de ensino remoto: uma experiência formativa

Os abalos psíquicos, sociais, econômicos e políticos que a pandemia de covid-19 provocam também se expressam no campo educa-

cional e, em nosso caso, o emergencial ajuste de todo o processo de ensino e aprendizagem para uma plataforma virtual de comunicação foi o primeiro desafio imposto a necessária condição de plasticidade e adaptação de nossa atuação profissional. Nós, como docentes, excetuando alguns pontuais momentos de formação *on-line*, assumimos uma condição de complexidade, contradição, incerteza e fragilidade, mas que também desvelou a potência da educação e de nosso trabalho ao buscarmos tirar proveito desse cenário tão perverso que tomou conta do nosso cotidiano, inquietando e projetando novos “devires”.

Nesse aspecto, subsidiados por Passeggi (2016), nossa narrativa segue, uma vez que ao refletirmos e analisarmos nossas condições materiais, objetivas e subjetivas dadas por esse evento pandêmico, mobilizamos alternativas para (sobre)viver e eventualmente transformar a realidade que se apresentava com tanta dureza e impossibilidade para um efetivo processo de ensino e aprendizagem. Tal abertura à compreensão da realidade, privilegiou a escuta de nossas vozes assim como as dos estudantes, mas também os silêncios e ausências que revelaram as impermanências, a fluidez dos conhecimentos e a própria condição da experiência humana nesse contexto amplo, singular e diverso.

Assim, expressamos nossa experiência (re) significada de Orientação de Residência no contexto de ensino remoto e os caminhos, desvios e ações que foram paulatinamente (re) construídos no processo em constante diálogo junto aos estudantes de modo a também contribuir com sua formação profissional docente.

Após o choque repentino de adequação a uma plataforma de aprendizagem para o familiarizado ensino remoto, o passo seguinte foi adequar nossa atuação docente mediada pelas telas que realizavam o papel de nossos olhos, corpos e encontros. E, agora, a mediação não

era aquela da intimidade que se estabelece entre professores e seus estudantes, uma nova dinâmica também se instaurou, dada as condições de operacionalização e otimização dos tempos e da plataforma. Os professores tiveram que realizar a chamada “dupla docência”, não apenas um trabalho colaborativo, mas um trabalho conjunto e constante de construção, diálogo e proposição de atividades e condução dos processos de ensino e aprendizagem.

Sabemos que a condução de uma turma, os acordos, as dinâmicas e o próprio processo formativo, muitas vezes se concretizam de modo bastante particular e único; contudo, nessa nova dinâmica, exige-se uma predisposição imediata de diálogo, adequação, recuos e ações. O que antes da pandemia representava ações presenciais, semanais, com diálogos e combinados, passa agora a ter que ser adaptado e remodelado pela lógica do algoritmo e da tela, mas também pela necessária ressignificação das docentes sobre seu papel que se manifesta agora compartilhado e da própria Orientação de Residência.

Coube a nós orientar estudantes do último ano do curso de Ciências Humanas⁶, aspecto este que também determinou nossas ações, uma vez que atuar junto àqueles que se encontravam no percurso final de sua formação para, em seguida, adentrarem o mercado de trabalho, condicionou nosso olhar e nossas ações a aspectos que contribuíssem para esse momento tão importante na trajetória de qualquer estudante.

Tanto quanto intempestivo foi a adaptação ao ensino remoto, as mudanças nos modos de

dizer, fazer, ver e sentir nossa profissão implicaram reconstruções identitárias também no corpo estudantil, dado que a ruptura temporal e espacial da Faculdade (local de Orientação e encontro entre docentes e estudantes) e da escola (local da realização da Residência pelos estudantes), ao dar lugar aos recursos tecnológicos, revelou a forma e os sentidos que as instituições educacionais concebem suas estruturas, suas relações e os papéis docentes e discentes, conduzindo a necessárias reformulações das finalidades e processos educacionais, avaliativos e formativos.

Tais aspectos não foram ignorados em nossa experiência e dada nossa escuta e diálogo para com os estudantes, que estavam em vias de construção de seus trabalhos de conclusão de curso, em situações de vulnerabilidade familiar e social e de adaptação objetiva e subjetiva a todo o cenário de pandemia, nossas ações de orientação também sofreram significativas alterações, tanto em seus processos como finalidades, aspectos esses que

[...] 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. (DOS SANTOS, LIMA, DE SOUSA, 2020, p. 1643)

Não obstante, tais desafios representados pela distância física dos estudantes e entre nós, corpo docente e a necessária (re)invenção de formas de resistir e (re)existir nos processos de ensino e aprendizagem só ocorreram pela disponibilidade de escuta e diálogo entre todos, professoras e estudantes, na busca por reinventar seus papéis e ações, a fim de motivar o desenvolvimento dos vínculos que aparentemente corriam o risco de serem rompidos pelo isolamento social.

6 A turma do 4º ano da licenciatura em Ciências Humanas era composta por 19 estudantes com idades entre 22 a 52 anos de idade, um desses estudantes tinha formação técnica e os demais estavam realizando a primeira graduação. A maior parte dos estudantes era egressa da Rede Pública de Ensino, muitos desses estudantes vivem em cidades da Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) ou em bairros periféricos da cidade de São Paulo, e em sua maioria compõe a população de baixa renda.

Portanto, uma ação inicial, após a retomada das atividades de orientação, agora mediadas pela plataforma remota, foi a proposição de uma atividade de relato de experiência, visando a partilha individual e coletiva sobre o contexto vivido, representando uma oportunidade para que os estudantes pensassem sobre esse percurso de formação não apenas do ponto de vista do aluno, mas também enquanto futuros professores. Sendo assim, construímos uma atividade com três questões norteadoras⁷ sobre a formação na modalidade a distância cujas respostas foram compartilhadas em texto e em uma aula síncrona coletiva.

Tal atividade escrita e depois dialogada aproximou significativamente docentes e estudantes, o reconhecimento de que situações de angústia, medo, insegurança, dor eram muito semelhantes e nos atravessavam, gerou empatia entre todos, motivando proximidade e desenvolvimento de vínculos que certamente resultaram em maior engajamento e atenção na realização das rotinas de trabalho e nos itinerários formativos e profissionais.

Um dos estudantes, aqui identificado como Residente 1, inicia seu relato destacando a impossibilidade de retirar do processo de formação mediado por tecnologias o contexto massacrante do início da pandemia (que infelizmente, passado um ano, continua aterrorizante):

[...] e este início de relato não pode ser diferente disso, pois é duro e sofrível demais, em especial para nós, cientistas humanos, acordar todos os dias, tendo a certeza de que pelo menos mil famílias perderão algum ente querido neste novo

7 1) Quais as principais dificuldades que você encontrou ao longo do processo de adaptação à modalidade de ensino a distância? (Questões familiares, estruturais, de organização etc.); 2) Houve novas aprendizagens nesse processo? Tecnológicas, pessoais, sociais, educacionais? Se sim, quais? Se não, como você analisa esse aspecto? 3) Quais estratégias, você como futuro professor utilizaria para desenvolver sua aula se vivenciasse o contexto da pandemia e tivesse que transpor suas aulas em um Ambiente Virtual de Aprendizagem?

dia que nasce. Este todo, extremamente doído, sendo o plano de fundo para a continuidade do nosso processo formativo, evidentemente que atravessa e perpassa pelo nosso dia, pelo nosso medo, pela ansiedade, pelo luto e pela dor. Este é o primeiro e principal ponto das minhas dificuldades de adaptação: conviver constantemente com a angústia e a frustração.

Sobre uma potencialidade de novas aprendizagens nesse contexto e do uso dos aparatos e recursos tecnológicos nessa nova dinâmica e a atuação na Residência com o Ensino Fundamental I, a aluna aqui identificada como Residente 2 reconhece caminhos possíveis para a atuação profissional e formativa:

Atuando com o ciclo do Fundamental I, creio que as plataformas e vivências que tenho contato ao longo desses meses são potentes enquanto bagagem e práticas educacionais online. Porém, ao mesmo tempo, voltando-me para minha formação acadêmica, e os ciclos em que atuei, penso muito sobre levar para o meio virtual a vivência dos estudantes.

Como docentes-orientadoras, da área de Humanidades, esses relatos são exemplares dos vários que tangenciaram todo o semestre, em que reflexões, dúvidas, sentimentos e emoções ressoaram constantemente a já conhecida afirmação de Nóvoa (2002, p. 24) sobre as relações de proximidade e envolvimento que compõe a dupla professor(a)-aluno(a), dado 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 [...]”.

E buscando não negar nosso “próprio trabalho”, mas compreendendo a necessária (re)significação e (re)elaboração dos processos, caminhos e propostas, exercitamos nossa profissionalidade, de modo a repor nossa autoridade pedagógica enquanto responsáveis por contribuir de modo efetivo no percurso formativo daqueles e daquelas que estavam na reta

final de seu percurso de formação. Como resultado das leituras e diálogos dessa atividade que propunha colocar os estudantes em nosso lugar, no contexto de pandemia, foi possível rever nossas ações e atividades, pois

[...] apesar de todo o cenário desolador, em suas narrativas os(as) docentes evidenciam sua 'biograficidade' (DELORY-MOMBERGER, 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 [...]. (DOS SANTOS, LIMA, DE SOUSA, 2020, p. 1640).

Sendo assim, em um devir que constantemente se repunha, nossas propostas de Orientação de Residência continuavam a contribuir para o processo formativo dos estudantes, contudo, tínhamos clareza de nossa necessária reinvenção nos processos de ensino e aprendizagem, e o desafio posto se alinhou aos questionamentos que nossos estudantes tinham sobre o uso de recursos audiovisuais e atividades pedagógicas de ensino e aprendizagem num contexto como o por nós vivenciado.

Nesse sentido, a atividade que resultou no trabalho final de nossa Orientação de Residência, a fim de emular/simular uma atuação profissional de construção de aula, foi a curadoria de três recursos audiovisuais (filmes - longa, média e curta metragem - documentários, animações etc.) que pudessem ser utilizados para a regência de aulas de Ciências Humanas (Filosofia, Sociologia, História e Geografia). Além da indicação e sinopse dos recursos audiovisuais, os estudantes tiveram que apresentar a finalidade pedagógica para a apreciação do

recurso, assim como uma questão norteadora que promovesse o debate inicial em relação ao recurso indicado.

Como estratégia sensibilizadora para a proposta que apresentamos aos estudantes, solicitamos que todos assistissem ao filme *Ensaio sobre a cegueira*⁸ e, a partir dele, debatemos as ideias dos estudantes suscitadas pelo filme.

Muitos estudantes problematizaram os aspectos observados na sociedade relacionados ao contexto da pandemia de covid-19, como a falta de senso de coletividade e os problemas advindos do individualismo, próprios de uma mentalidade neoliberal. Já outros compararam a existência da mulher que enxergava a importância do conhecimento, especialmente, da área de Ciências Humanas para a compreensão e transformação da sociedade.

Esse momento de trocas entre as orientadoras e o grupo de orientandos se mostrou bastante rico e mobilizou a reflexão sobre o uso de recursos audiovisuais para o desenvolvimento dos conhecimentos das diferentes disciplinas que compõe as Ciências Humanas, mostrando-se um caminho possível para a articulação dos conteúdos escolares e como esses se expressam e se desenvolvem no contexto da área de conhecimento.

O resultado foi uma gama diversa de indicações fílmicas que manifestaram os saberes

8 O filme *Ensaio sobre a cegueira* é uma adaptação da obra homônima de José Saramago, uma distopia em que a população é acometida por uma epidemia que se espalha rapidamente. A doença chamada de "cegueira branca" atinge toda a população de forma inexplicável e inédita. A doença faz com que as pessoas infectadas deixem de enxergar e, ao contrário do que se espera da cegueira, passam a "ver" tudo branco. As pessoas são postas em quarente em um sanatório e rapidamente abandonadas pelo poder público a própria sorte, logo iniciasse uma disputa por território, alimentos e poder. As relações e valores humanos são postos à prova. Nesse cenário, há uma única pessoa que não foi contaminada pela doença, uma mulher que é esposa de um médico, juntamente a um pequeno grupo de pessoas ela tentará ajudá-los a sobreviver e a encontrar a humanidade perdida. Filme *Ensaio sobre a Cegueira*, 2008, direção de Fernando Meirelles, 121 min.

e aprendizados que os estudantes congregaram ao longo de seu processo formativo, relacionando conceitos teóricos com apreciações estéticas que só foram evidenciadas devido à nossa escuta e proposição como orientadoras de residência de atividades que não se limitaram ao relato escrito das relações de conteudistas de aprendizagem em sala de aula, uma vez que nos conectamos com os estudantes sob nossa orientação e nos desafiamos a “abrir novos caminhos” para nossa atuação junto ao processo de ensino e aprendizagem.

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 alternativas metodológicas que doravante farão parte da dinâmica do trabalho docente, expressos na assertiva citada acima de que “estamos abrindo novos caminhos’ (DOS SANTOS, LIMA, DE SOUSA, 2020, p. 1641).

Todas as propostas elaboradas pelos estudantes foram compartilhadas em um fórum via plataforma Moodle, com o objetivo que todos os envolvidos pudessem ler a curadoria de cada um e, inclusive, incentivando aqueles que ainda não conhecessem as indicações, buscassem ter contato com essas produções audiovisuais. Essa estratégia mobilizou ainda mais o diálogo entre os orientadores e estudantes, pois possibilitou discussões sobre diferentes perspectivas sobre a mesma obra, ampliou as maneiras de analisar o mesmo material e ampliou o repertório conceitual de cada um de nós. Conceitos como empatia, diversidade, equidade entre outros foram amplamente discutidos e apropriados pelos estudantes, uma vez que a maior parte das obras indicadas permitia a reflexão sobre a prática docente de

professores de Ciências Humanas.

Essa profusão de ideias e sentidos nos fez refletir sobre a relevância das orientações de residência no processo formativo de professores, pois como afirma Moura (2001, p.152), “[...] é a consciência de que há sujeitos que se apoderam do conhecimento potencializados em outros, por meio do ensino, que tornou evidente que o professor produz riqueza [...]”.

Como resultado desse rico material desenvolvido pelos(as) estudantes, fizemos um compilado com as indicações de recursos audiovisuais e suas respectivas propostas pedagógicas para a área das Ciências Humanas. Esse compilado resultou em mais uma (re)invenção e (re)significação de nosso ofício e experiência, pois conseguimos desenvolver um *site* (no Google Site⁹) que serviu de repositório e divulgação das atividades desenvolvidas pelos estudantes.

(Re)significando a atuação docente: um processo em construção

Ao narrarmos nosso percurso, tivemos no horizonte a tentativa de responder à pergunta: “como nós, orientadoras de residência, (re)significamos nossa atuação frente ao processo de ensino e aprendizagem no contexto de ensino remoto?”. A resposta que conseguimos elaborar, não apenas objetivamente, mas também subjetivamente, não se apresenta definitiva, pois sabemos que o percurso ainda é longo e muitas paradas, curvas, desvios podem surgir, porém acreditamos que longe de sucumbir neste contexto desfavorável, nós, professoras-orientadoras, encontramos sim estratégias de resistir e (re)existir na docência remota, de modo a efetivar e reafirmar nossa profissio-

9 Recursos audiovisuais e a regência em Ciências Humanas. Disponível em: <https://sites.google.com/view/cienciashumanasereaudiovisual/p%C3%A1gina-inicial>.

nalidade, na tentativa de dar continuidade ao direito dos(as) estudantes à educação, ainda que atravessados(as) pela angústia de estar acompanhando um processo de aprendizagem em isolamento social.

Ao narrarmos nossa (auto)biografia, percebemos que toda essa experiência expressa a capacidade humana de transformar o vivido e redimensionar a temporalidade, interpretação e ressignificação das narrativas projeções, reflexões, inquietações, aprendizagens e possibilidades para um “devir” no campo pedagógico mais próximo dos estudantes e de um uso mais efetivo das novas tecnologias.

Nesse percurso, nos desdobramos para poder dar continuidade a um trabalho que foi repentinamente modificado não apenas em sua forma, mas em seu conteúdo e finalidade, que passou de presencial para *on-line*, de relacional para síncrono e assíncrono, mas que não deixou de contribuir para o processo formativo, uma vez que entendemos, assim como Freire (1996), a importância de se desenvolver a formação docente juntamente à prática educativo-progressista em favor da autonomia do “ser dos educandos”. Considerando que, até mesmo em momentos incertos, nos coube, como professoras-orientadoras, buscar saídas para o obscurantismo, refletir permanentemente sobre nossa prática e nosso papel social, o que nos leva a nos reinventarmos sempre.

Entendemos que nossa contribuição com este relato é a de entender que o “ofício de ensinar” se manifestou nos diálogos e escutas que proporcionamos para nós e para os estudantes, assim como a (re)significação da atuação profissional e o uso dos recursos tecnológicos não só na atividade final, mas na própria mediação da Orientação de Residência, manifestaram na experiência de ensinar e aprender nos processos formativos tanto docente quanto discente, resultando nessa “narrativa de nós”, que não deixamos de afetar e de ser

afetadas pela pandemia, pelas tecnologias e pela sempre rica e necessária relação dialógica para com os(as) estudantes.

Referências

DOS SANTOS, Elzanir.; LIMA, Idelsuite de Souza.; DE SOUSA, Nadia Jane “Da noite para o dia” o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 16, p. 1632-1648, 29 dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9178>. Acesso em: 8 fev. 2021.

DELORY-MOMBERGER, Christine. 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: 17 fev. 2021.

ENSAIO sobre a Cegueira. Direção de Fernando Meirelles. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2008. 1 DVD (121 min.).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Terra e Paz, 1996.

GALIAN, Claudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Batista Jorge “Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no conhecimento dos poderosos à defesa do conhecimento poderoso. **Revista e Pesquisa**, v. 40, nº 4, p. 1109-1124, São Paulo Oct/Dec. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022014000400016&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 9 fev. 2021.

LIMA, Maria Divina Ferreira. Estágio supervisionado no curso de pedagogia: o entrelaçamento da docência com a teoria e a prática. LIMA, Maria Divina Ferreira. In: **Estágio supervisionado: lócus de construção e reconstrução de saberes**. Teresina: EDUFPI, 2018. p. 47-65.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. A atividade de Ensino como Ação Formadora. In: CASTRO, Amelia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Orgs.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamen-

tal e média. São Paulo: Cengage Learning, 2012. p. 145-162.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PASSEGGI, Maria da Conceição; **Narrativas da experiência na pesquisa-formação**: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016. DOI:10.18593/r.v41i1.9267

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana

Martins. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018. Disponível em <http://www.ppgmu-seu.ffch.ufba.br/sites/ppgmuseu.ufba.br/files/eli-zeuclementino.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

Recebido em: 12/03/2021

Revisado em: 25/10/2021

Aprovado em: 03/11/2021

Juliana Rossi Duci é doutora em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras/Araraquara (FCLAr) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Professora da Faculdade SESI de Educação (Fasesp). Pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa - Tecnologia e Educação da Fasesp e membro do GEP - Teoria Crítica: Tecnologia, Cultura e Formação. *E-mail*: juliana.duci@sesisp.org.br

Ana Paula Gomes Seferian é doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Professora da Faculdade SESI de Educação (Fasesp). Atua no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas da Fasesp e no Grupo Ensino de Geografia em Múltiplos Contextos, também da FEUSP. *E-mail*: anapaula.seferian@sesisp.org.br

A NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA COMO DISPOSITIVO DE PESQUISA-FORMAÇÃO NA INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

■ GISELI BARRETO DA CRUZ

<https://orcid.org/0000-0001-5581-427X>

Universidade Federal do Rio de Janeiro

■ MARILZA MAIA DE PAIVA

<https://orcid.org/0000-0002-3753-2276>

Colégio Pedro II

■ VIVIANE LONTRA

<https://orcid.org/0000-0003-0490-5379>

Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

RESUMO

Fundamentado nos princípios epistemológicos da pesquisa (auto) biográfica e orientado pelo objetivo de situar a contribuição da pesquisa-formação como dispositivo para a indução profissional docente, o artigo em tela propõe dois movimentos: primeiramente destaca pressupostos histórico-filosófico-conceituais da pesquisa-formação e, mais especificamente, da perspectiva (auto)biográfica; em seguida, apresenta um desenho investigativo em desenvolvimento, parte de uma pesquisa em rede de caráter interinstitucional apoiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), reunindo professores iniciantes de redes públicas de ensino com até cinco anos de experiência profissional, com o propósito de discutir as possibilidades e os desafios da indução entre pares para o agir e reagir de professores em relação às dificuldades que afetam a docência em seus primeiros anos de exercício profissional. Reafirma-se que a narrativa enquanto atividade (auto)biográfica produz reflexão e possibilita ao professor iniciante, na condição de narrador, adentrar nas situações e refletir sobre elas, compreendendo a si e ao outro, no diálogo constante entre os acontecimentos vividos em sala de aula, as teorias estudadas e os novos aprendizados possibilitados por essa relação, instituindo, assim, um modo outro de indução profissional docente.

Palavras-Chave: Pesquisa-formação. Narrativas docentes. Indução profissional docente.

ABSTRACT

THE (AUTO)BIOGRAPHICAL NARRATIVE AS A RESEARCH-TRAINING DEVICE IN PROFESSIONAL TEACHING INDUCTION

Based on the epistemological principles of (auto)biographical research and guided by the objective of situating the contribution of training research as a device for professional teaching induction, the article on screen proposes two movements: first it highlights historical-philosophical-conceptual assumptions of training research and, more specifically, from the (auto)biographical perspective; then, it presents an investigative design in development, part of an inter-institutional network research supported by CNPq and FAPERJ, bringing together beginning teachers of public education networks with up to five years of professional experience, with the purpose of discussing the possibilities and the challenges of inducing peers to act and react by teachers in relation to the difficulties that affect teaching in its first years of professional practice. It is reaffirmed that narrative as a (auto)biographical activity produces reflection and enables the beginning teacher, as a narrator, to enter situations and reflect on them, understanding themselves and the other, in the constant dialogue between the events experienced in the classroom. class, the theories studied and the new learnings made possible by this relationship, thus instituting another mode of professional teaching induction.

Keywords: Research-training. Teaching narratives. Professional teaching induction.

RESUMEN

LA NARRATIVA (AUTO) BIOGRÁFICA COMO DISPOSITIVO DE CAPACITACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN LA INDUCCIÓN DOCENTE PROFESIONAL

Partiendo de los principios epistemológicos de la investigación (auto) biográfica y guiados por el objetivo de situar el aporte de la investigación formativa como dispositivo de inducción docente profesional, el artículo en pantalla propone dos movimientos: en primer lugar destaca los supuestos histórico-filosófico-conceptuales de la formación la investigación y, más concretamente, desde la perspectiva (auto) biográfica; Luego, presenta un diseño investigativo en desarrollo, parte de una investigación en red interinstitucional apoyada por CNPq y FAPERJ, que reúne a docentes principiantes de redes de educación pública con hasta cinco años de experiencia profesional,

con el propósito de discutir las posibilidades y los retos de inducir a los compañeros a actuar y reaccionar por parte del profesorado ante las dificultades que afectan a la docencia en sus primeros años de ejercicio profesional. Se reafirma que la narrativa como actividad (auto) biográfica produce reflexión y permite al docente principiante, como narrador, adentrarse en situaciones y reflexionar sobre ellas, entendiéndose a sí mismo y al otro, en el diálogo constante entre los hechos vividos en el aula. clase, las teorías estudiadas y los nuevos aprendizajes posibilitados por esta relación, instituyendo así otra modalidad de inducción docente profesional.

Palabras clave: Investigación-formación. Enseñanzas. Inducción docente profesional.

Este artigo¹, ancorado no campo da formação de professores, discute princípios epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica com o objetivo de situá-la como um dispositivo de pesquisa-formação na indução profissional docente.

De um lado, testemunhamos, nos últimos 30 anos, o quanto as investigações no campo educacional brasileiro que se identificam com a abordagem biográfica passaram a ocupar um lugar cada vez mais relevante na pesquisa e na formação. É como se assistíssemos a uma “virada narrativa e (auto)biográfica” nas formas de se produzir conhecimentos sobre a experiência educacional e o mundo escolar (SUÁREZ, 2021), de modo que, atualmente, uma ampla rede de pesquisadores têm recorrido a recursos e estratégias narrativas e biográficas como método de pesquisa e prática de formação docente. Esse paradigma específico de investigação rompe com regulamentos clássicos

sobre o que é “fazer pesquisa” em educação, propondo uma compreensão outra do que é a formação e o que é a formação de professores, dando ênfase às questões mais subjetivas dos sujeitos numa perspectiva que legitima a experiência como produção de conhecimento em um entendimento de que estamos em constante processo de autoconhecimento.

De outro, temos constatado a necessidade de investimentos, tanto de pesquisa quanto de formação, voltados especificamente para o professor iniciante, que em seu primeiro ciclo profissional enfrenta tensões, desafios e demandas da docência, próprias dessa fase, que reverberam em seu processo de desenvolvimento profissional, conforme apontam trabalhos de Cruz (2020; 2019); Schaefer, Henning & Clandinin (2020); Kearney (2019); André (2018); Marcelo & Vaillant (2017; 2010). Tal como discutem Cruz, Farias & Hobold (2020), o início da docência nem sempre se desenrola como um processo harmônico, seja porque é um período tenso diante do novo papel social que o professor que está começando na profissão vivencia, seja pela ausência, insuficiência ou precariedade de apoio para encarar as dificuldades “científico-pedagógicas, burocráticas, emocionais e sociais”, nos termos de Alarcão & Roldão (2014, p. 111). É nessa fase que o profes-

1 Artigo produzido no âmbito dos projetos “Pesquisa COM professores iniciantes: um estudo sobre indução profissional” e “Universidade, Escola e formação na inserção profissional docente: perspectivas de indução” financiados respectivamente pelo Edital Universal 2018 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), nas esferas do Programa Cientista do Nosso Estado e do edital nº 14/2019 de apoio a Grupos Emergentes de Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.

sor iniciante passa a sentir e viver de dentro, portanto, sob outra perspectiva, as situações que atravessam a docência, percebendo-se como responsável principal por seu enfrentamento no contexto do ensino.

Nesse debate, Marcelo, Marcelo-Martinez & Jáspez (2021) e Vaillant (2021) se destacam pela defesa que fazem acerca da indução enquanto um tempo de desenvolvimento de conhecimentos profissionais por parte do professor iniciante, que tem necessidade de ações sistematizadas de acompanhamento ao trabalho docente, seja por meio de programas de indução, via políticas públicas, seja por meio de outras ações voltadas para essa finalidade. Para esses autores e seus colaboradores, são os programas de indução que vão estabelecer estratégias que possam contribuir para reduzir ou reelaborar os efeitos do denominado choque com a realidade. Assim, a indução representa o investimento de formação intencional e sistemática em torno de professores iniciantes durante a sua inserção profissional. No entanto, a literatura da área evidencia a escassez e, em alguns contextos, incluindo o brasileiro, ausência de políticas educacionais instituídas com essa finalidade (ANDRÉ, 2012; MARCELO & VAILLANT, 2017).

Diante disso, temos procurado mitigar os efeitos da ausência de programas de indução docente e assistir professoras e professores em sua inserção profissional por meio de pesquisa-formação. Essa experiência, em pleno desenvolvimento, tem corroborado os indícios difundidos por teóricos da pesquisa (auto)biográfica (SOUZA, 2020; AGUIAR & FERREIRA, 2021; MORAIS & BRAGANÇA, 2021), no tocante ao seu potencial para o desenvolvimento profissional docente.

Neste texto, inicialmente nos deteremos na exposição dos pressupostos histórico-filosófico-conceituais da pesquisa-formação e, mais especificamente, da perspectiva (auto)biográfica

para, então, apresentar o desenho de uma pesquisa em rede que, pela via das narrativas, vem se constituindo como um dispositivo de indução profissional docente.

Pesquisa-formação: histórias, resistências e insurgências na pesquisa com professores

A delimitação do conceito de pesquisa-formação suscita um olhar retrospectivo para o contexto das investigações em educação no qual, pelo menos até os anos 60 e 70 do século passado, predominavam pesquisas em que se tomavam professores e seus saberes como objetos de estudo. Numa tentativa de superar essa forma predominante de pesquisa, novas formas de investigação passaram a concorrer com esse olhar a partir de então e, nesse movimento, despontam estudos que conciliam pesquisa e formação de professores e, por conseguinte, possibilitam a participação efetiva de professoras e professores nas atividades realizadas cuja finalidade caminha mais à promoção da formação do que essencialmente à coleta de dados (LONGAREZI & SILVA, 2013).

Paulo Freire destaca-se entre nós com sua voz expressiva que insurge no campo de lutas contra o processo de subalternização, sobretudo imposto pelo autoritarismo militar que ganhava força na América Latina nos anos 1960 e 1970.

Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da 'justa ira' dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas... (FREIRE, 1996, p. 113-114).

O pensador chama para si o embate político contra o apagamento daqueles que o regime militar oprimia com mãos tiranas e ações

violentas, mas não era capaz de silenciar ou aniquilar a luta por completo, pois havia resistência dos que agiam e se manifestavam nas frestas. Nesse excerto e ao longo da leitura da obra de Paulo Freire, encontramos, em meio às resistências políticas e epistemológicas, uma teorização tecida numa escrita reflexiva, portanto, (auto)biográfica. Sua vida, testemunho e legado continuam a ser força propulsora deste movimento que não ocorre sem que se percorram caminhos de transgressão. Dar centralidade ao professor para que ele seja sujeito e não objeto, dando a ver suas práticas educativas nas pesquisas, vai se impondo como uma necessidade de superação da dicotomia teoria e prática, potencializando os sentidos de uma profissão que se constitui no encontro de experiências, de saberes e fazeres inerentes à função de ensinar.

Ainda assim, disputa com as ideias e lutas do nosso patrono, a velha dicotomia entre professor e pesquisador, abordagem dominante nas pesquisas dos anos 1980 na Europa e que se fizeram referências por aqui, como aponta Nóvoa (1992). Entre nós, esta década é demarcada por mudanças significativas no cenário político, social e econômico que se espraiam nas pesquisas do campo educacional sobre formação de professores, com diferentes teorizações balizadas na perspectiva crítica, com forte movimento em favor da necessidade de sua ressignificação. Nesse movimento, os estudos de K. Zeichner (1993; 1995) discutindo as reformas educativas e formação reflexiva de professores, A. Nóvoa (1992; 1995) em relação à formação, profissionalidade docente e histórias de vida e M. Tardif (2000) com as discussões em torno dos saberes docentes, são referenciais significativos que consolidam um jeito de pesquisar em que não se concebe discutir questões da formação e do desenvolvimento profissional sem que se considerem as experiências do sujeito que vive esse processo.

As pesquisas de formação docente que se voltam para as histórias de vida passam, então, a ser incorporadas a esse campo, vinculadas ao movimento internacional que indica rompimento com enfoques de formação preconizados por práticas e teorizações fundamentadas na racionalidade técnica, travando disputa de espaço com políticas de governo e com práticas arraigadas nos cursos de formação que insistem em contradizer as pesquisas e colonizar a formação e, por conseguinte, as práticas docentes.

Nesse contexto, destaca-se o Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), campo exponencial de pesquisas do tipo formação, que teve sua primeira edição no ano de 2004 e desde então vem marcando a vitalidade dessas pesquisas no Brasil. Grandes referências se fazem presenças marcantes nos CIPAs, como Elizeu Clementino de Souza, Inês Ferreira de Souza Bragança, Maria da Conceição Passegi, Maria Helena Abrahão, entre outros, inscrevendo no campo movimentos de transgressão ao paradigma das pesquisas orientadas pela racionalidade técnica. Reunidos a muitos outros importantes pesquisadores brasileiros e de diversas nacionalidades que tomam e assumem as fontes (auto)biográficas como legítimas formas de produção de conhecimento e sua apropriação no campo da formação de professoras e professores, põem em destaque a importância da experiência como princípio ético nas pesquisas. Desse modo, as propostas de alinhamento entre pesquisa e formação espraiam-se no campo da formação docente alimentando-o com o indicativo de escolha epistêmica e metodológica com força emancipatória, um imperativo no cenário político de vida e de formação que estamos vivendo.

Em artigo intitulado “Abordagens teórico-metodológicas da formação de professores em dois tempos: olhares sobre o CIPA I (2004)

e o CIPA V (2012)”, Bragança e Abrahão (2016) observam que os trabalhos dos pesquisadores brasileiros de base narrativa

[...] têm se centrado especialmente nos caminhos que cruzam investigação e formação, ou seja, a *pesquisa* não tem como foco apenas a produção de conhecimento específico sobre determinado tema/problema, mas, partindo de um movimento dialético, *busca a perspectiva de ao mesmo tempo produzir conhecimento e formação para todos os envolvidos no processo de investigação*. (BRAGANÇA & ABRAHÃO, 2016, p. 36, grifos nossos).

Nesse sentido, a pesquisa-formação apropria-se de abordagens teórico-metodológicas que deixem ver o encontro e a transformação dos que estão envolvidos nela, num entrelaçamento indissociável entre uma e outra, de modo que a narrativa constitui-se peça fundamental nos processos formativos, sem hierarquização, pois sua prática não se reduz à aplicação de um método para atingir uma verdade, mas a formação.

Na pesquisa-formação, todos os sujeitos participam do processo, pesquisam e se formam a partir de suas necessidades, em colaboração. O pesquisador-formador, então, ao invés de distanciar-se para tentar controlar e explicar os fenômenos, procura construir significados e sentidos, formar e (trans)formar-se durante a ação da pesquisa, como orienta a pesquisadora suíça Marie-Christine Josso (2004). Junto com outros parceiros francófonos, essa pesquisadora sustenta a fonte inesgotável das narrativas como caminho de investigação-formação e essas ideias influenciam sobremaneira a produção sobre os estudos biográficos no Brasil. Essa autora entende e defende a pesquisa-formação como construto e também escolha epistemológica que evidencia a indissociabilidade das dimensões teoria e prática, cuja expressão se potencializa quando se assume a pesquisa como tempo-espço de formação a partir das experiências.

Assim, longe de limitar os docentes e suas práticas a um objeto de estudo, a pesquisa-formação evoca a autoria de professoras e professores que, no movimento de “caminhar para si”² (JOSSO, 2010), refletem sobre suas experiências e produzem saberes sobre suas práticas, articulando-as com as teorias educacionais mediante processos de investigação e colaboração em seus espaços de trabalho.

Na perspectiva de Josso (2004), o conceito de experiência apresenta-se como um dos construtos nucleares que atravessa a pesquisa-formação. Segundo suas ideias, “se a aprendizagem experiencial é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos conhecimentos, o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformações” (JOSSO, 2004, p. 41). Então, a abordagem experiencial da formação implica um olhar multifacetado que envolve desde a tomada de consciência de si e de suas potencialidades, elaboração das representações de vivências e modos de ser-estar-fazer, até o processo de escolhas intencionais e de transformação permanente e não linear porque sempre atravessado social e historicamente (JOSSO, 2007, p. 424). Além disso, elas carregam marcas do vivido que se projetam no porvir, resultando em um imbricamento com potência de transformação de si próprio que reverbera no coletivo. Assim, a autora afirma que:

No campo da educação e da formação, a construção de um olhar renovado de si mediante práticas de alteridade tem sido e continua sendo uma abordagem decisiva para evidenciar a epistemologia dos sujeitos para que o próprio caminho de formação seja realizado com plena consciência da própria escolha e dos desafios para eles no presente e no futuro. (JOSSO, 2020, p. 45).

2 *Caminhar para si* é tradução do título *Cheminer vers soi*, escolhido para a publicação da tese de doutoramento *Le sujet en formation* (1988) de Marie-Christine Josso, traduzido por Albino Pozzer, revisado por Maria Helena Menna Barreto Abrahão e publicado pela EDIPUCRS, 2010.

O que está em destaque, então, nesse enfoque metodológico, é a compreensão de que a vida que vivemos, pensamos e narramos coloca em movimento questões individuais e coletivas que, imbricadas, favorecem a mudança, a transformação. Dito de outro modo, as narrativas de formação congregam diferentes experiências e compreensões do nosso ser-estar-fazer no mundo e serão fruto das singularidades marcadas pelas alteridades que as atravessam. Segundo a orientação teórica de Josso (2004; 2010), esta é a dimensão do singular-plural que se hibridiza na formação do humano, confluindo as especificidades de um eu em constante processo de imbricamento com os outros que nos compõem. Nesse processo, as memórias que nos constituem são entrelaces de vivências pessoais e do outro que se fundem a ponto de transformarem-se em nossas.

Em confluência com essa abordagem teórico-metodológica, Bragança (2012) defende que:

É por meio da reflexão que professores e professoras narram e problematizam sua sócio-história de vida. As abordagens de pesquisa-formação não buscam na narrativa um ato mecânico ou descritivo, mas, em outra perspectiva, a recriação do passado e a construção do futuro, por meio de um voltar à origem, de um inventário das experiências fundadoras. (BRAGANÇA, 2012, p. 89).

Nessa direção, a pesquisa-formação assenta-se em princípios fundamentais que partem das necessidades dos sujeitos envolvidos nas investigações de situações-problema que se miram na dimensão formativa como elemento potencial e primordial do processo investigativo. A conexão das experiências dos sujeitos, no exercício da escuta do outro, atravessa a prática do sujeito que ressignifica sua prática. A reflexão, afirma a autora, “[...] é um olhar para dentro, um revisitar da vida em suas múltiplas relações, tanto para análise dos percursos

pessoais como profissionais” (BRAGANÇA, 2012, p. 89). Olhar para os processos formativos, retrospectivamente, nos possibilita não apenas reviver uma experiência, mas modificá-la, à medida que ao recontar uma memória, movimentam-se reflexões e compreensões a serem construídas no diálogo com o outro na trama de narrar e renarrar as vivências no que concerne a ação profissional docente com suas exigências, escolhas e justificativas.

Nesse sentido, a pesquisa que articula histórias de vida e formação constitui-se como emancipatória, uma vez que as lentes se voltam para a perspectiva de quem vive a docência e seus processos, em conexão com a força de sua palavra. Desse modo, são os dispositivos ou estratégias com os quais o pesquisador lança mão na pesquisa que dão a ela os contornos de formação, cujos fundamentos estão na vinculação dialógica do ato de narrar as experiências de vida e formação. O pesquisador, com seu ponto de vista extralocalizado em relação ao sujeito participante da pesquisa, responde a ele como um sujeito vivo, sem enformá-lo ou categorizá-lo ou dar explicações sobre a experiência. Há, pois, um rigor metodológico fincado no compromisso ético que sustenta a pesquisa de base narrativa que se assenta em princípios dialógicos os quais preveem os cuidados que visam a respeitar, em interações horizontais, a singularidade de quem é narrado. Assim, pesquisador-autor e participante-narrador da pesquisa, dialogicamente se constituem, uma vez que a narrativa tem esse potencial de, pela palavra narrada, no espaço de confronto de sentidos, nos conduzir a deslocamentos de nós mesmos na direção do outro, num processo de escuta, para retornarmos modificados, transformados.

Tendo isso em vista, nossa aposta se dirige a favor de um movimento de articulação de professores em situação de inserção que, entre pares, possam vivenciar a oportunidade

da reflexão e da partilha de questões que afetam a sua docência, ajudando-se mutuamente a enfrentar as dificuldades inerentes ao começo da profissão. Do processo de indução que esse movimento propicia, delineia-se a possibilidade de integrar, no exercício profissional, uma dinâmica de reflexão, de mutualidade, de partilha e de inovação, por meio da qual professores em inserção se formam em colaboração com os pares pela via de uma pesquisa-formação.

A indução docente engendrada pelo movimento da pesquisa-formação, tal como temos entendido, se apoia nos princípios epistemológicos e metodológicos da atividade (auto)biográfica que, segundo explicita Delory-Momberger (2016; 2012), leva em conta o indivíduo como ser social singular, bem como a biografização da experiência em uma dada temporalidade. Nesse sentido, a pesquisa-formação se orienta pela compreensão de que os indivíduos constroem suas singularidades, isto é, se fazem presentes no seio do social, em face dos significados que atribuem às suas experiências. Essa inscrição do singular no social se dá em um tempo biográfico que “[...] se situa na origem de uma percepção de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524). Desse modo, a atividade (auto)biográfica por meio da narrativa, dialeticamente, enseja e decorre da reflexão sobre o agir e o pensar, conformando a compreensão e a estruturação da experiência, conforme abordaremos na próxima seção.

A perspectiva (auto)biográfica e a narrativa de si como caminho de formação

O paradigma epistêmico-metodológico das pesquisas (auto)biográficas – entre vários descritores, também conhecidas como histórias de vida, história oral de vida, biografia educa-

tiva, conhecimento de si –, parte do princípio fundante de que o sujeito se constitui a partir das histórias que ele narra sobre si, a partir de suas experiências, viveres e saberes, em um movimento autobiográfico caracterizado por Delory-Momberger (2008) como hermenêutica prática para dar sentido a si mesmo (*auto*), à vida (*bios*), e à própria escrita (*grafia*). Passeggi (2008, p. 27) considera que auto-bio-grafar seria um movimento de “aparar a si mesmo com suas próprias mãos”. O reconhecimento da singularidade e legitimidade do outro enquanto sujeito de direitos, capaz de narrar sua própria história e refletir sobre ela é, pois, essencial.

Souza (2007, p. 69) considera que através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes. Nessa perspectiva, a escrita de si emerge em um contexto de valorização do sujeito como ator e autor de sua própria história, oportunizando um ato de reflexão e invenção do eu, capaz de identificar, em sua própria história de vida, aquilo que foi realmente formador.

Nessa mesma direção, Delory-Momberger (2011) defende que a narrativa emerge como um dos principais meios de escrita da vida (de construção biográfica). Para essa autora, a narrativa não é apenas o instrumento da formação, mas o espaço em que o ser humano se forma, elabora e experimenta sua história de vida reconhecendo a si mesmo e se fazendo reconhecer pelos outros através do processo de biografização.

A autora destaca o potencial teórico-metodológico do uso das biografias na pesquisa em educação e formação de adultos, ressaltando que a construção biográfica da experiência constitui *per se* um processo global de aprendizagem. Nesse sentido, o poder de formação re-

side na narrativa e está em nós por sermos os relatores de nossa própria vida. No seu dizer:

O que fazemos quando narramos nossa história? Coletamos, ordenamos, organizamos, vinculamos as situações e os acontecimentos de nossa existência, damos a eles uma forma unificada e associada a uma vivência proteiforme, heterogênea, incerta, inapreensível e, através dessa formatação, interpretamos e outorgamos sentido ao que vivemos. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 341).

Nessa perspectiva, a pesquisa (auto)biográfica reconhece na narrativa, pelas suas características específicas, a forma de discurso que mantém a relação mais direta com a dimensão temporal da existência e da experiência humana, pois “na e pela narrativa, o sujeito executa um trabalho de configuração e interpretação – de dar forma e sentido – da experiência vivida” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 141).

Como objeto de linguagem, a narrativa reúne, organiza e trata de modo temático os acontecimentos da existência; realiza um trabalho de homogeneização, ordenação, de funcionalidade significativa; dá sentido a um vivido multiforme, heterogêneo, polissêmico. Dessa maneira, a narrativa de vida não é fixa, não tem forma única, mas é matéria viva, instável, transitória que se reconstrói a cada enunciação, por isso se constitui fonte de pesquisa privilegiada na compreensão da percepção dos indivíduos sobre eles mesmos em diferentes situações.

Como toda ação humana, o ato de memorar fatos vividos sugere a infinitude da experiência, constantemente lembrada e possível de ser modificada por nós. Isso requer considerar a dimensão temporal sobre a qual a experiência se conecta e que nos interessa entender como, por meio das escritas de si e das narrativas de formação, as vidas dos sujeitos são afetadas. A postura da narrativa na pesquisa (auto)biográfica, nesse sentido, é a de mos-

trar a relação singular que os participantes da pesquisa mantêm *com* e *nos* espaços-tempos situados e em estudar os sentidos que dão às suas experiências.

Para o filósofo norte-americano Dewey (1979), que inspirou o movimento da Escola Nova no Brasil, liderado por Anísio Teixeira, uma experiência é singular e única (não se repete), é interativa (tem um âmago de ordem tanto social como individual) e caracterizada pela continuidade (cada experiência conduz a uma próxima). Apoiados nessa perspectiva, os autores canadenses Clandinin e Connelly (2015) criaram a alegoria do que chamam “espaço tridimensional” da investigação narrativa composta pela *situação* (dimensão do lugar), *continuidade* (dimensão temporal) e *interação* (dimensão pessoal e social), termos-chave no desenvolvimento do método narrativo no qual o pesquisador se movimenta em um espaço que é introspectivo, extrospectivo, retrospectivo, prospectivo e situado em um lugar. Esse espaço tridimensional define o desenho desse tipo de pesquisa que se constitui nas narrativas *das* e *sobre* as experiências, as quais podem ser narradas sob diferentes perspectivas, a de quem conta ou a de quem ouve e a transforma em outra narrativa para si e para os outros. Assim, as pessoas, as escolas, as paisagens educacionais que estudamos estão submetidas a um espaço-tempo e contextos nos quais as experiências se vinculam.

Os autores defendem que:

[...] experienciar uma experiência – isto é, pesquisar sobre uma experiência – é experienciá-la simultaneamente nessas quatro dimensões. [...] Por introspectiva, queremos dizer em direção às condições internas, tais como sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais. Por extrospectiva, referimo-nos às condições existenciais, isto é, o meio ambiente. Por retrospectiva e prospectiva, referimo-nos à temporalidade – passado, presente e futuro (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p. 85-86).

Assim, para Clandinin e Connelly (2015), a narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência e as experiências são histórias vividas e narradas que, ao serem contadas e recontadas, nos (re)afirmam e nos modificam, criando novas histórias. A pesquisa narrativa, assim, seria o olhar para o eu interior no social, um processo dinâmico de viver e contar histórias e reviver e recontar histórias, não somente dos participantes, mas também dos pesquisadores porque a investigação narrativa “é, sempre, um mergulho com muitas possibilidades” (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p. 9).

Na linha compreensiva acerca da relação entre experiência e narrativa, recorreremos também aos estudos de Larrosa (2011; 2019) que se aproximam da concepção de Dewey (1979) no que diz respeito à singularidade, às interações e aos princípios de continuidade da experiência. Para eles, a experiência nos forma e o experienciar é parte constituidora da vida:

A experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a vida mesma. A experiência tem algo da opacidade, da obscuridade e da confusão da vida, algo da desordem e da indecisão da vida. (LARROSA, 2011, p. 24).

Toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências. (DEWEY, 1979, p. 26).

Nesse sentido, a experiência é aquilo que nos acontece quando não sabemos o que nos acontece. É “[...] o que *nos* passa, o que *nos* acontece, o que *nos* toca” (LARROSA, 2019, p. 18, grifo nosso). Não depende de nós, não pode ser objetivada, nem prevista, é uma abertura para o desconhecido e tem sempre uma dimensão de incerteza, sendo irrepetível e sin-

gular e cada narrativa individual é também social, histórica, cultural e, portanto, coletiva.

Ao considerar o principal material que o professor dispõe para dizer sobre o seu trabalho, a narrativa se constitui, assim, como um importante caminho metodológico para se pensar, discutir e fundamentar o diálogo na e sobre a formação de professores, considerando que dizer sobre si, sua atuação, seus saberes, que são inerentes à função de ensinar, constitui um processo de formação. Por meio da narrativa, a pessoa, sua história, o tempo sobre o qual ela narra e o seu ponto de vista são aspectos que podem tornar visíveis a construção partilhada do conhecimento sobre si, sobre o seu fazer e que se reflete nas relações. Nessa perspectiva, os fios das histórias que se tecem e se entrelaçam nos caminhos de formação no e para o trabalho nos possibilitam enredar caminhos de diálogo com a história do outro, ao mesmo tempo em que se aprende com quem ouve, em um processo de colaboração entre pesquisador e seus interlocutores.

Faz sentido, então, nesse tipo de pesquisa, tal como defendem Clandinin e Connelly (2015, p. 77), considerar as pessoas “como a corporificação das histórias vividas”, entendendo que elas se constituem e são constituídas tanto nos espaços quanto nas narrativas que circulam nestes e sobre esses espaços. Não é possível, nessa perspectiva, pensar em categorizar um espaço a partir da narrativa de um sujeito, visto que sua história é uma interpretação dentre outras possíveis. E, nesse jogo de interpretações, que não necessariamente têm compromisso com a verdade, mas não deixam de ser verossímeis, o pesquisador coloca-se, por vezes, em conflito entre as histórias que narra e a própria pesquisa narrativa que desenvolve.

Clandinin e Connelly (2015) definem esse lugar do pesquisador como o entremeio, uma vez que sua posição na pesquisa é conside-

rada na relação com os participantes e com a própria pesquisa, o que exige uma agudeza no olhar para se mover do campo para o texto de campo e deste para o texto de pesquisa, caminhando por entre as histórias.

Nesse contexto, a pesquisa narrativa de cunho (auto)biográfico insurge potencialmente como investigação *com* os sujeitos e não *sobre* eles, entendendo que a opção por um itinerário autobiográfico possibilita um desenho de pesquisa em que as posições de quem pesquisa e de quem participa se colocam numa situação relacional através da narrativa que se interpõe entre esses sujeitos. Assim sendo, o pesquisador consegue estabelecer dispositivos de pesquisa participativa, de construção partilhada, explorando os processos de gênese e de vir a ser dos indivíduos num espaço social. Como sintetiza Delory-Momberger (2012, p. 535) “talvez o pesquisador, mesmo quando ‘armado’ de seus modelos e grades, não faça e não possa fazer nada a não ser ‘contar’ por sua vez aquilo que lhe ‘contam’ os relatos dos outros. É pouco e é muito, é o preço de uma ciência ‘humana’ – e é seu tesouro”.

Nessa direção, dar visibilidade ao trabalho docente por meio da memória de quem o faz, considerando-se o cotidiano escolar e as práticas de formação, incluindo-se as relações entre pares no contexto da escola, garante uma aposta na interpretação de quem vive e faz a sua história de formação, ao mesmo tempo em que se perscruta a cientificidade da pesquisa, assumindo um compromisso ético sobre o que se interpreta. Nas palavras de Delory-Momberger (2016, p. 145):

Se a ‘fala de si’, sob todos os seus registros e em todas as suas diversidades, constitui o material privilegiado de um saber biográfico, ela é também o vetor pelo qual os seres humanos acessam a um saber e a um poder deles mesmos que lhes dão a capacidade de se desenvolver e de agir enquanto ‘sujeitos’ no meio dos outros.

Desse modo, a concepção e prática de pesquisa que nos guia na relação com professoras e professores iniciantes, que vivenciam o seu primeiro ciclo na carreira docente, se inscreve no escopo da pesquisa narrativa (CLANDININ e CONNELLY, 2015), na perspectiva da narrativa enquanto atividade (auto)biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2016), que se traduz em pesquisa-formação (JOSSO, 2006). A atividade é conduzida de modo que as narrativas construídas pelos seus participantes acerca da sua experiência durante o seu período de inserção profissional se constituam como um dispositivo de pesquisa-formação enquanto indução docente. Sobre essa aposta nos deteremos na próxima seção.

A narrativa de si como dispositivo de indução docente: um caminho investigativo

O desenho investigativo que aqui se insere é parte de uma pesquisa em rede, de caráter interinstitucional, apoiada pelo CNPq (Edital Universal – 2018) e pela Faperj (Edital Grupos Emergentes de Pesquisa no Estado do Rio de Janeiro – 2019), que se encontra em pleno desenvolvimento. Esta pesquisa abrange grupos de estudo e pesquisa de três universidades públicas situadas nas regiões Sudeste, Sul e Nordeste do Brasil, com o objetivo de investigar, por meio de pesquisa-formação, as possibilidades e os desafios da indução entre pares para o agir e reagir de professores em relação às dificuldades que afetam a docência em seus primeiros anos de exercício profissional. Foram estabelecidos como objetivos específicos: instalar Grupos de Indução para acompanhar professores em situação de inserção profissional no âmbito de redes públicas de ensino por meio de uma perspectiva investigativa e colaborativa; desenvolver iniciativa de pesquisa-formação voltada para indução profissional

com foco no enfrentamento das dificuldades que afetam a docência dos professores participantes; analisar as narrativas de professores em situação de inserção profissional docente, no contexto dos Grupos de Indução com pesquisa-formação.

Foram instalados sete Grupos de Indução nos três núcleos regionais da pesquisa, alcançando professores iniciantes de todas as etapas da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio – no seio de diferentes redes públicas de ensino. Essa condição confere ao estudo a possibilidade de sistematizar um conjunto de dados sobre a diversidade de saberes e práticas envolvidos na docência nos primeiros anos do exercício profissional no âmbito de diferentes contextos de indução profissional e o que pode ser interpretado como ponto em comum e ponto da especificidade cultural, local e institucional, além de favorecer a consolidação de grupos de pesquisa vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação que investigam a formação de professores, bem como o trabalho de cooperação entre universidade e escola no desenvolvimento de seus professores.

À guisa de exemplo, nos deteremos na apresentação da pesquisa-formação conduzida pelo núcleo Sudeste, estado do Rio de Janeiro, que se dá no contexto da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e se desenvolve em dois Grupos de Indução, sendo um composto exclusivamente por professores iniciantes da rede municipal de educação de Niterói, cidade da região metropolitana do estado; e outro por professores de diferentes redes municipais localizadas em vários pontos do estado.

A configuração dos grupos foi uma escolha intencional, no sentido de, por um lado, olhar mais detidamente para a realidade de um sistema municipal de ensino, cuja política educacional tem priorizado a expansão da sua

rede de escolas e, conseqüentemente, de seu corpo docente, alcançando o patamar de mais de 90% de professores efetivos. É o caso do Grupo de Niterói, constituído por dez professores recém-empoados em escolas da rede municipal de educação desse município, que, no cenário estadual, se destaca pelo fortalecimento de princípios que inscrevem a formação do corpo docente como elemento significativo da sua concepção pedagógica. Por outro lado, olhar para o entrelaçamento de várias redes de ensino e depreender o que é comum e o que é singular de cada contexto no tocante à inserção profissional. É o caso do Grupo do Rio, constituído por 19 professores de escolas públicas filiadas às redes municipais de Araruama (1), Maricá (1), Paracambi (1), Rio de Janeiro (14), Saquarema (1) e Silva Jardim (1).

A escolha dos professores participantes se deu por meio de edital público de seleção, cujos critérios estabelecidos foram: a) ser professor efetivo de uma instituição pública de ensino; b) estar em efetivo exercício da docência (lotado em sala de aula); c) atuar em uma das seguintes etapas da Educação Básica e suas respectivas modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II ou Ensino Médio; d) ter, no máximo, cinco anos de exercício no magistério, considerando toda sua trajetória profissional; e) apresentar justificativa sobre seu interesse em participar da formação (até duas laudas).

Do grupo de dez professores selecionados para compor o Grupo de Niterói, cinco possuem licenciatura em Pedagogia, uma licenciatura em História e quatro possuem o curso Normal (formação de professores em nível médio). Seis deles atuam na Educação Infantil, sendo quatro na modalidade Educação Especial, três no Ensino Fundamental I, sendo dois na modalidade Educação Especial, e um no Ensino Fundamental I e II. O grupo é predominantemente jovem e feminino.

Do grupo de 19 professores selecionados para compor o Grupo do Rio, a maioria (16) cursou a licenciatura em Pedagogia, sendo que um deles fez também a licenciatura em Letras, e, especificamente, há um professor formado em cada uma das seguintes licenciaturas: Geografia, História e Ciências Biológicas. Eles atuam na Educação Infantil (5), no Ensino Fundamental I (10), no Ensino Fundamental II (3) e um professor atua na modalidade da Educação Especial no âmbito do Ensino Fundamental I e II. Tal como o Grupo de Niterói, o Grupo do Rio é jovem e predominantemente feminino.

Sendo assim, no geral, o grupo de 29 professores participantes da pesquisa no núcleo Sudeste/UFRJ caracteriza-se pela formação inicial em Pedagogia (21) com atuação profissional predominante na rede de ensino no município do Rio de Janeiro (14) e na etapa do Ensino Fundamental I (15).

A pesquisa-formação, tal como já reportado, ocorre na perspectiva da indução profissional pela via das narrativas, visando apoiar os participantes no enfrentamento das dificuldades que afetam sua atuação docente. Assume como propósito, de um lado, problematizar os desafios que permeiam o fazer docente nos primeiros anos do magistério – a exemplo de questões de natureza curricular, didática, avaliativa, ligadas à gestão da classe, à relação com os pares, com a gestão escolar e/ou ao relacionamento interpessoal com os estudantes, ou ainda ao tratamento de temas controversos na sala de aula e na escola – e, de outro, propiciar subsídios teórico-práticos para a construção de formas de enfrentamento no atual contexto político e pedagógico da escola e da sociedade brasileira.

A princípio, a pesquisa-formação seria realizada de forma presencial durante o ano de 2020, no entanto, a necessidade de isolamento social decorrente da pandemia da covid-19 fez

com que as ações da pesquisa fossem adiadas. Acreditamos na potência formativa dos encontros presenciais, contudo, as experiências de estudo e pesquisa vivenciadas ao longo desse período de isolamento têm nos mostrado que o formato virtual pode ser uma possibilidade de resistência e insurgência.

Dessa forma, os encontros de pesquisa-formação no contexto da universidade federal, núcleo da pesquisa na região sudeste, têm carga horária total de 35 horas, sendo 14 horas de encontros síncronos através da plataforma Zoom e 21 horas em atividades assíncronas (estudos prévios). Aos participantes que alcançarem 75% da carga horária prevista será conferida certificação expedida pela Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ, o que poderá favorecer a sua progressão na carreira.

As 14 horas de encontros síncronos foram distribuídas em sete encontros quinzenais (cada um com 2h), em uma agenda que percorreu os meses de março a julho de 2021, no horário noturno. As atividades assíncronas abarcam duas etapas: uma voltada para os encontros síncronos, dedicada às encomendas de escrita apresentadas durante as horas *on-line*; outra a ser desenvolvida em etapa posterior aos encontros virtuais, por meio de plataforma estruturada que propicie interface amigável e interativa, de modo a apoiar, interagir coletivamente, mediar e acompanhar os professores iniciantes em suas diferentes questões.

Para a realização dos encontros síncronos, foram organizadas duas equipes de pesquisadores compostas, cada uma, de uma dupla de mediadores, um a dois observadores responsáveis pelos registros no caderno de campo, e dois apoios técnicos. Iniciamos, por meio de plataforma virtual, os encontros quinzenais de formação, fomentando reflexões acerca das questões que afetam a atuação dos professores nas relações com estudantes,

com gestores da escola, com colegas, com famílias, entre outras. Nos encontros, vivenciamos momentos de conversas voltadas às experiências vividas por todos os envolvidos: professores iniciantes, pesquisadoras da universidade, também professoras da educação básica com mais tempo na docência, e licenciandos que atuam como extensionistas. Não intencionamos apontar soluções para as questões levantadas, mas problematizá-las coletivamente, a fim de propiciar subsídios teórico-práticos para a construção de formas de enfrentamento. Com Josso (2006), acreditamos que os relatos escritos ou orais dão sentido às reflexões dos sujeitos e colaboram para a compreensão de suas práticas. Dessa maneira, fomentamos a escrita (auto)biográfica para compartilhamento com o grupo como uma estratégia de formação por entender que esses registros têm o potencial formativo da reflexão, da memória e da produção de conhecimentos.

O planejamento dos encontros não considerou uma estrutura fechada *a priori*, pois as questões a serem tematizadas emergiam das discussões coletivas após levantamento dos problemas que envolvem a docência e que nos convoca respostas imediatas. Partimos, pois, do princípio de que temos um tema geral de interesse a ser apresentado – as questões da inserção –, mas foi a partir das considerações do grupo que uma das questões se via mobilizada ao longo dos encontros.

Nesse sentido, a pesquisa se inscreve na perspectiva narrativa enquanto atividade (auto)biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2012), potencializadora de uma pesquisa-formação (JOSSO, 2006; BRAGANÇA, 2018), entendendo que as narrativas construídas acerca das experiências durante o período de inserção profissional se constituem como dispositivos de pesquisa-formação, de (trans)formação no processo de vivê-la coletivamente.

Considerações finais

Um olhar para a pesquisa, em pleno desenvolvimento, nos permite constatar que a pesquisa-formação se confirma como um dispositivo de indução docente e, mais que isso, de (trans) formação no processo de vivê-la coletivamente, posto que a formação por ela engendrada tem se traduzido em um percurso de reflexão intensa acerca dos aspectos facilitadores e dificultadores desse primeiro ciclo profissional, hoje agravado pelas consequências de um tempo pandêmico, que impõe limites severos ao ensino presencial.

Esse contexto amplificou a importância de investigar *com* e não *sobre* um princípio epistemológico nodal da tessitura da pesquisa, que se comprovou de forma incontestante. Professoras e professores experientes, na condução do estudo, e professoras e professores iniciantes que dele participam, se encontram do mesmo modo, sem acúmulo de práticas de ensino em um tempo de exceção. Nesse sentido, todos, ao mesmo tempo que participam, investigam, da mesma forma que, enquanto formam, são formados.

Os professores-pesquisadores-formadores se colocam na pesquisa não na posição de quem se distancia para tentar controlar e explicar os fenômenos; ao contrário, implicam-se nos movimentos da pesquisa e se formam na relação intrínseca e não hierarquizada da pesquisa com a formação, construindo uma prática democrática e, portanto, emancipadora de indução profissional docente.

Nessa direção, confirma-se a narrativa enquanto atividade (auto)biográfica, que produz reflexão e possibilita ao professor iniciante, na condição de narrador, adentrar nas situações e refletir sobre elas, compreendendo a si e ao outro, no diálogo constante entre os acontecimentos vividos em sala de aula, as teorias estudadas e os novos aprendizados possibili-

tados por essa relação, instituindo, assim, um modo outro de indução profissional docente.

Referências

AGUIAR, Thiago Borges de; FERREIRA, Luciana Haddad. Paradigma indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. **Educar em Revista**. Curitiba, v.37, e74451, 2021. DOI: 10.1590/0104-4060.74451

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-126, ago/dez, 2014. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 12 ago. 2021.

ANDRÉ, Marli. Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência. **Relatório de Pesquisa Interinstitucional**. Brasília: CNPq, 2018.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr, 2012. DOI: 10.1590/S0100-15742012000100008. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas*. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto.; CUNHA, Jorge Luiz; VILLAS BÔAS, Lúcia. **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018 [p. 65-81].

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Abordagens teórico-metodológicas da formação de professores em dois tempos: olhares sobre o CIPA I (2004) e o CIPA V (2012). **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 31-45, jan./abr, 2016. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p31-45. Acesso em: 15 ago. 2021

CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, Michael. **Pesqui-**

sa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa; tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. ILEEL/UFU. 2ª ed. ver. Uberlândia: UFU, 2015.

CRUZ, Giseli Barreto da. Didática e docência na visão de professores iniciantes. Dossiê “Pedagogia, didática e formação docente: velhos e novos pontos crítico-políticos”. **Revista Cocar**. Edição Especial. N. 8, p. 45-66, Jan./Abr./2020. DOI: 10.31792/rc.v0i8. Acesso em:15 ago. 2021.

CRUZ, Giseli Barreto da. Professores principiantes e sua visão acerca da formação: aspectos didático-pedagógicos. **Profesorado: Revista de currículo y formación del profesorado**. 23(3), 93-112, 2019. DOI: 10.30827/profesorado.v23i3.9607. Acesso em: 15 ago. 2021.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê: “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas”. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020. DOI: 10.14244/198271994149. Acesso em: 15 ago. 2021.

DELORY-MOMBERGER, Christine. 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. DOI:10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p133-147. Acesso em: 20 ago. 2021.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, set.-dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/i/2012.v17n51/> Acesso em: 20 ago. 2021

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, v.27, n.01, p. 333-346, Belo Horizonte, abr. 2011. DOI: 10.1590/S0102-46982011000100015. Acesso em: 20 ago. 2021.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Trad. Maria da

Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. 147p.

DEWEY, John. **Experiência em educação**. Companhia Editora Nacional, São Paulo: 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOSSO, Marie Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr, 2020. DOI: [10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n13.p40-54](https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n13.p40-54). Acesso em: 20 ago. 2021.

JOSSO, Marie Christine. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer; revisão Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/ RS, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>. Acesso em: 20 ago. 2021.

JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.2, p.373-383, maio/ago, 2006. DOI: [10.1590/S1517-97022006000200012](https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200012). Acesso em: 20 ago. 2021.

JOSSO, Marie Christine. **Experiência de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira; adaptação à ed. Brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

KEARNEY, Sean. The challenges of beginning teacher induction: a collective case study. **Teaching Education**, 2019.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LARROSA, Jorge. Fin de partida. Leer, escribir, conversar (y tal vez pensar) em uma facultad de educación. In: SIMONS, Maarten.; MASSCHELEIN, Jan; LARROSA, Jorge. (eds.). **Jacques Rancière, la educación**

pública y la domesticación de la democracia. Buenos Aires: Minõ y Dávila, 2011. p. 04-44.

LONGAREZI, Andréa Maturano; SILVA, Jorge Luiz da. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, vol. 13 - n. 3 - p. 214-225 / set-dez, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Asus/Downloads/4390-13924-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021

MARCELO, Carlos; MARCELO-MARTÍNEZ, Paula; JÁSPÉZ, Juan Francisco. Cinco años después. Análisis retrospectivo de experiencias de inducción de profesores principiantes. **Profesorado**. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 25(2), 99-121, 2021. DOI: [10.30827/profesorado.v25i2.18444](https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18444). Acesso em: 21 ago. 2021.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción em la docência em latinoamericana. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1224-1249, out/dez, 2017. DOI: [10.1590/198053144322](https://doi.org/10.1590/198053144322). Acesso em: 21 ago. 2021.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010.

MORAIS, Joelson de Sousa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto) biográfica: da tessitura das fontes aos desafios da interpretação hermenêutica. **Educar em Revista**. Curitiba, v.37, e75612, 2021. DOI: [10.1590/0104-4060.75612](https://doi.org/10.1590/0104-4060.75612). Acesso em: 20 ago. 2021.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-biográficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição. BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

SCHAEFER, Lee; HENNIG, Lauren; CLANDININ, Jean. Intentions of early career teachers: should west a

yor should we go now? **Teaching Education**, 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Entre(ver) a formação: diálogos implicados sobre (auto)biografia e resistências. In: CRUZ, Giseli Barreto da et alii (orgs.). **Didática(s):** entre diálogos, insurgências e políticas. Rio de Janeiro/Petrópolis: FAPERJ; DP Et Alii, 2020. p. 36-48.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, AD., HETKOWSKI, TM., (orgs.) **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. Disponível em SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

SUÁREZ, Daniel. Presentación. Colección Narrativas, (Auto)Biografías y Educación In: PORTA, Luis. **La expansión biográfica**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2021. p. 13-17.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2000.

VAILLANT, Denise. La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. **Profesorado**. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 25(2), 79-97, 2021. DOI: [10.30827/profesorado.v25i2.18442](https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18442). Acesso em: 21 ago. 2021

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa, A. [coord.]. **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1995. [p. 115-138].

ZEICHNER, Ken. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em: 31/08/2021

Aprovado em: 20/11/2021

Giseli Barreto da Cruz é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped), certificado Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: giseli.cruz@fe.ufrj.br; cruz.giseli@gmail.com

Marilza Maia de Paiva é doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do Departamento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped), certificado Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: marilza.maia@gmail.com

Viviane Lontra é doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Professora do Colégio de Aplicação da UFRJ. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped), certificado Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: vivilontra@gmail.com

PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO NA DOCÊNCIA: RESSIGNIFICANDO EXPERIÊNCIAS NO CAMPO DA PESQUISA

■ CLAUDIO AFONSO PERES

<https://orcid.org/0000-0002-6125-0279>

Universidade Federal de Mato Grosso

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

■ FILOMENA MARIA DE ARRUDA MONTEIRO

<https://orcid.org/0000-0002-2991-7416>

Universidade Federal de Mato Grosso

■ JOSÉ GONZÁLEZ-MONTEAGUDO

<https://orcid.org/0000-0002-3094-8092>

Universidade de Sevilla

RESUMO

Trata-se de estudo sobre experiências significativas vividas pelo primeiro autor durante os três anos iniciais como docente e pesquisador no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), *campus* Coari, no interior do estado brasileiro do Amazonas. Objetivou-se, a partir de reflexões sobre o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), encontrar novos sentidos para os processos de identificação experienciados no campo da pesquisa científica, buscando descobrir e informar possibilidades de mudanças significativas. A investigação ocorreu no contexto de estudos de doutorado em andamento na perspectiva da Pesquisa Narrativa, ancorada na proposta de Clandinin e Connelly (2015), em diálogo com o enfoque biográfico-narrativo de pesquisa, a partir de Ferrarotti (2014) e outros. Esse exercício resultou em novas compreensões e possibilidades de melhorias no processo de DPD, quando se ressignificaram experiências vivenciadas entre tempos, lugares e contextos sociais e educativos diferentes. Permitiu, ainda, ampliar a visão sobre método e metodologia de pesquisa qualitativa, relatada em primeira pessoa do singular, considerando o diálogo colaborativo com os coautores, que contribuem com o suporte teórico e com as relações estabelecidas em grupos epistêmicos no Brasil e na Espanha, para a ressignificação da experiência vivida.

Palavras-Chave: Desenvolvimento Profissional Docente. Processos de identificação. Experiências. Pesquisa Narrativa. Escrita biográfico-narrativa.

ABSTRACT

IDENTIFICATION PROCESSES IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHER: REDFINING EXPERIENCES IN THE RESEARCH FIELD

This study is about significant experiences lived by the first author during the three initial years as a professor and researcher at the Federal Institute of Education, Science and Technology in the state of Amazonas, (IFAM), *Campus Coari*, which is located in the interior of the Brazilian State of Amazonas. It aimed, through reflections on the Professional Development of the Teacher (PDT), to find new meanings for the identification processes experienced in the field of scientific research, seeking to discover and inform possibilities of significant changes. The investigation occurred in the context of ongoing doctorate studies in the perspective of Narrative Research. It was based on Clandinin and Connelly's proposal (2015), in dialogue with the biographical narrative research by Ferrarotti (2014) and others. This exercise resulted in new understandings and possibilities for improvement in the PDT process, as experiences lived in time, space, and different social and educational contexts. It also allowed us to broaden our vision about qualitative research method and methodology, reported in the first person singular, considering the collaborative dialogue with the co-authors, who contribute with theoretical support and with the relations established in epistemic groups in Brazil and Spain, for the re-signification of the lived experience.

Keywords: Professional Development of the Teacher. Identification Processes. Experiences. Narrative Research. Biographical-Narrative Writing.

RESUMEN

PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES: RESIGNIFICANDO LAS EXPERIENCIAS VIVIDAS EN EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN

Este es un estudio de las experiencias significativas vividas por el primer autor durante los tres primeros años como profesor y investigador en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Amazonas (IFAM), *Campus Coari*, en el interior del estado brasileño de Amazonas. El objetivo era, a partir de las reflexiones sobre el Desarrollo Profesional Docente (DPD), encontrar nuevas direcciones

para los procesos de identificación experimentados en el campo de la investigación científica, tratando de descubrir e informar las posibilidades de cambios significativos. La investigación tuvo lugar en el contexto de los estudios de doctorado en curso desde la perspectiva de la investigación narrativa, anclada en la propuesta de Clandinin y Connelly (2015), en diálogo con el enfoque biográfico-narrativo de la investigación, de Ferrarotti (2014) y otros. Este ejercicio dio lugar a nuevos entendimientos y posibilidades de mejoras en el proceso de DPD, cuando se resignaron las experiencias vividas entre diferentes épocas, lugares y diferentes contextos sociales y educativos. También nos permitió ampliar la visión del método y la metodología de la investigación cualitativa, relatada en primera persona del singular, considerando el diálogo colaborativo con los coautores, que contribuyen con el apoyo teórico y con las relaciones establecidas en los grupos epistémicos de Brasil y de España, para la resignificación de la experiencia vivida.

Palabras clave: Desarrollo profesional Docente. Procesos de identificación. Experiencias. Investigación narrativa. Escritura biográfica narrativa.

Introdução

Ingressei no Instituto Federal no município de Coari, no interior do Amazonas, localizado a 433 Km da cidade de Manaus no ano de 2015, aos 48 anos de idade, depois de longos 27 anos no Exército Brasileiro e de muitas vivências pelo Brasil central e fronteiras. Estudando à noite e em finais de semana desde os 14 anos de idade, finalmente poderia aprender – e ensinar – durante o dia. Estava muito feliz em finalmente ser professor, fazer aquilo que gostava e ainda ser recompensado por isso.

Passavam-se 14 anos da conclusão de minha graduação em Filosofia e o instituto era algo novo e desconhecido por mim, assim como o era para a maioria dos colegas professores que ingressaram no mesmo ano no *campus*. Os institutos federais brasileiros, criados em 2008, têm entre seus objetivos e finalidades o comprometimento com o desenvolvimento local; a educação integrada entre o ensino técnico e a formação geral; a oferta de

educação do ensino médio à pós-graduação *stricto sensu*; cursos de curta duração para a comunidade; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com ênfase na pesquisa aplicada; dentre outras atribuições decorrentes (BRASIL, 2008).

Essas características da instituição, que ainda hoje são debatidas como fatores que podem delinear sua identidade institucional, levam o docente a viver processos de identificação dissonantes no início da carreira, que exigem uma ressignificação de experiências anteriores, pensando nas expectativas para o futuro. Por se tratar de uma instituição diferente, exige professores com formação bastante ampla, para atender às suas especificidades.

Nesse aspecto, imaginava que minhas vivências anteriores em várias regiões do País – inclusive no interior da Amazônia, minha formação estruturada no cumprimento dos

deveres funcionais, o contato com a militância política na adolescência e os conhecimentos do mestrado sobre políticas educacionais facilitariam a compreensão sobre o que deveria fazer para me identificar com a nova realidade e “construir minha identidade docente”. Ocorre que outras relações do mundo contemporâneo, minhas subjetividades, a multiplicidade característica da comunidade escolar e as diferenças entre os conceitos e a prática me levaram a um processo de identificação difícil e conflituoso – e paradoxalmente prazeroso e proveitoso, como pode ser observado na relação com a pesquisa científica aqui relatada.

Buscando compreender como me inseri nas diversas atividades da carreira, hoje, ao consultar meus arquivos no computador e ao dialogar com a comunidade investigativa da qual agora participo – incluindo os orientadores e coautores deste relato, revivo as cenas das aulas, da pesquisa e da extensão, das atividades administrativas e dos cargos de gestão, da organização de eventos científicos e das comemorações de datas festivas – a última, própria ao ensino médio. Recordo que essas atividades por vezes produziam tensões que não permitiam harmonizar a docência com a vida social e familiar, levando por vezes a situações não desejáveis. Eu queria experimentar todo o possível e me identificar com todos os contextos. Na acepção de Clandinin e Connelly (2015), eu queria experienciar para encontrar o sentido. Experienciar uma experiência é experienciá-la simultaneamente em direções que levam ao passado, presente e futuro e às relações de interação entre o pessoal e o social.

Nesse contexto, experimentei a impossibilidade da construção da identidade docente fixa e coerente como se costuma pretender no início da carreira. Por isso, com base em Hall (2019) e outros autores dos estudos culturais,

adotamos neste trabalho o conceito de “processos de identificação” para nos referir às identidades. Numa perspectiva social e psicológica, esses processos são construídos em interações entre o eu e o todo, entre o pessoal e o social, a partir das experiências vividas num contexto sócio-histórico (IÑIGUEZ, 2001).

A partir da compreensão dessas interações, construo e reconstruo minha própria história, busco outras compreensões sobre as experiências vividas que contribuam com o principal objetivo deste artigo, que é o de encontrar novos sentidos para os processos de identificação experienciados no campo da pesquisa científica, buscando descobrir e informar possibilidades de mudanças significativas no Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

O relato está escrito em primeira pessoa do singular para dar destaque a singularidade da experiência vivida no passado, considerando que a singularidade é o caminho para conhecer o social. “Se todo o 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, 1988, p. 26-27).

No presente, a singularidade da experiência relatada se soma às experiências dos coautores, pela relação na orientação e coorientação da tese de doutorado, por Filomena Monteiro e González-Monteagudo, respectivamente, que favoreceu a vivência do primeiro autor em comunidades epistêmicas diferentes no Brasil e na Espanha. Essas experiências interculturais trouxeram novas e diferentes experiências, como se percebe na própria escrita do trabalho, que traz métodos e metodologias distintos das que aparecem na história relatada. Estimamos assim, contribuir com a pesquisa científica no momento atual, que cada vez requer mais relações e trabalhos coletivos e colaborativos, em sintonia com o referencial teórico e metodológico aqui defendido.

Reflexões teórico-metodológicas em diálogo com a experiência

Desde Augusto Comte (1990) (1798-1857), passando por Wilhelm Dilthey (1910) (1833-1911), por John Dewey (1979) (1859-1952) por Hans Gadamer (1999) (1900-2002) e por outros autores clássicos das ciências humanas, os estudos na área têm procurado compreender os fenômenos sociais em cada contexto e de acordo com as histórias e experiências vivenciadas pelos diversos atores e autores.

Com efeito, a pesquisa qualitativa desenvolvida a partir da segunda metade do século passado abriu novos espaços de compreensão que já vinham sendo delineados, mas que no final do século ganham mais legitimidade, com o reconhecimento das experiências vividas individualmente como fontes de pesquisa, o que permitiu desenvolver métodos e metodologias mais flexíveis e promissores, como, por exemplo, a pesquisa narrativa (CLANDININ e CONNELLY, 2015, 2016). Nesse mesmo sentido, destacam-se as perspectivas (auto)biográfico-narrativas que envolvem histórias de vida, memórias e escritas de si (FERRAROTTI, 2010, 2014; GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 1996, 2014, 2018a; BOLIVAR, SEGÓVIA & FERNÁNDEZ-CRUZ, 2001; BOLIVAR, 2018; FERNÁNDEZ-CRUZ, 2015; SOUZA, 2007; dentre outros), estudos nos quais autores e atores se relacionam com seus contextos de pesquisa, e às vezes são os mesmos, quando nos trabalhos autobiográficos.

No diálogo com a concepção de experiência em Dewey (1979), Clandinin e demais autores (2016) buscam a relação entre a dimensão histórica e a dimensão social e pessoal do fenômeno da experiência humana, na qual as situações entre lugares são vividas pelos pesquisadores, que não pensam “nas histórias”, mas “com as histórias”, demarcando a ontologia relacional como distinção da pesquisa narrativa. Isso a diferencia de outras formas de aborda-

gens qualitativas e nos permite, por exemplo, escrever em primeira pessoa, em diálogo colaborativo com os pesquisadores coautores do artigo, como fazemos aqui. “Em sentido mais amplo, a voz pode ser considerada como pertencente aos participantes, ao pesquisador, e a outros participantes e pesquisadores para quem um texto fala” (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p. 195).

A perspectiva lógica e científica dá lugar à experiência biográfica e narrativa, como já defendia Bruner (1985), no campo da Psicologia e, como argumenta Ferrarotti (2010, 2014), no campo da Sociologia, autores que nos ajudam a fundamentar este trabalho, ao considerarem o aspecto pessoal e relacional da pesquisa. O fenômeno é minha experiência narrada e junto com os coautores buscamos formas éticas e epistemologicamente comprometidas de interpretar esse fenômeno e suas implicações semióticas. Assim, o que se narra constitui o fluxo relacional das experiências de agora, ancoradas nas experiências passadas, nos contextos físicos, sociais e institucionais, que indagadas, tornam-se reflexões que produzem sentidos, revelam processos identitários, evidenciam percepções mobilizadoras de ações.

Encontro-me no percurso da pesquisa de Doutorado em andamento na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Docente (GEPForDoc), estudando processos de identificação no DPD por meio da Pesquisa Narrativa. No início desta escrita, sou bolsista do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na Universidade de Sevilha, estudando educação intercultural e encontrando novos caminhos para estudos sobre processos de identificação na docência. No final da escrita, já tendo passado por meu apartamento em Cuiabá (MT), termino a escrita em um sítio na zona rural, na

fronteira com a Bolívia. Deslocamentos e isolamentos forçados pela pandemia da covid-19, causada pelo coronavírus.

Nesses “entrelugares”, isolado fisicamente, mas não socialmente, busco um trabalho relacional e colaborativo com a orientadora no Brasil e com o coorientador na Espanha. A primeira, participa com sua experiência sobre formação de professores em longos anos dedicados à pesquisa narrativa, à docência e ao Grupo de Pesquisa na UFMT (MONTEIRO, 2004, 2014; GAVIRIA e MONTEIRO, 2018, etc.). O segundo, participa colaborando com sua história de professor titular e pesquisador na Universidade de Sevilha e em várias universidades pelo mundo, nas quais se dedica a estudos sobre teorias e história da educação, educação intercultural em diversos contextos, educação de jovens e adultos e investigação biográfica e narrativa na formação de professores (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 1996, 2014, 2018a; etc.).

Nesse contexto, coautora e coautor são partes do enredo, pela força no momento difícil, pela inspiração que suas trajetórias revelam, pela orientação nessas fronteiras teórico-metodológicas, pelo suporte na orientação ontológica e epistemológica do método de estudo e pelo ajuste do diálogo entre o relato e o sentido que dou à experiência narrada e ao arcabouço teórico específico, permitindo maior cientificidade ao trabalho.

A virada narrativa, linguística e literária que influencia neste texto exige o exercício de novas formas de escrita, novas negociações entre voz, assinatura e audiência, como explica González-Monteagudo (2013), ao tratar dos novos e velhos desafios das escritas etnográficas e (auto)biográficas. Nesse sentido, neste texto, busco me afastar da representação e inserir os autores no texto, cada um a seu tempo e lugar, mas em permanente interação. A escrita em primeira pessoa parte da preocupação sobre

a tendência das ciências sociais, mesmo nas pesquisas qualitativas, em minimizar o “eu”, em considerá-lo elemento de contaminação da pesquisa, negá-lo como que para protegê-lo (p. 97). O “eu”, fenômeno da investigação, relata a experiência em primeira pessoa, mas o texto é construído de forma colaborativa e possui a assinatura e a voz dos autores que, como se percebe, estão intrínsecos no processo de reflexão e escrita.

Clandinin e Connelly (2015, p. 143-144) escrevem que “[...] a escrita autobiográfica é uma maneira de escrever sobre todo o contexto de uma vida [...] pode ser usada de diferentes formas”. Neste texto, busco relatar fragmentos de minhas experiências enquanto docente, das histórias que farão parte de minha tese de doutorado, pois a escrita narrativa começa com a escrita biográfico-narrativa. Ao relatar essa experiência, vislumbro a possibilidade de autoformação, que é entendida por González-Monteagudo (2018a, p. 10) como um processo vital de construção de si mesmo. Para Monteiro (2014, p. 127), a prática narrativa tem potencial para melhorar a percepção e o enfrentamento de novos desafios e perspectivas no DPD, com a ressignificação das experiências, utilizando a narrativa como uma possibilidade formativo-investigativa.

Nesse sentido, busco um diálogo entre minhas identificações pessoais, sociais e profissionais, assim como entre o relacional e o teórico-conceitual, experienciando as situações narradas em um movimento de continuidade e de interação, conceitos que são inseparáveis (DEWEY, 1979). Navego entre tempos, contextos sociais e lugares, convivendo em momentos diferentes, com pessoas diferentes e em instituições diferentes, no metafórico espaço tridimensional da Pesquisa Narrativa, destacado por Clandinin e Connelly (2015, p. 85) como o reconhecimento e o posicionamento do pesquisador entre seu mundo físico e o social em

algum lugar, entre as dimensões “[...] pessoal e social (interação), passado, presente e futuro (continuidade), combinados à noção de lugar (situação)”. Esse conceito de espaço tridimensional, juntamente com a perspectiva relacional, marcam a dimensão ontológica da pesquisa narrativa e ajudam a fundamentar teoricamente este trabalho.

Ao rememorar o período de 2015 a 2017, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), além dos movimentos introspectivo e extrospectivo – que valorizam minha individualidade e relações vividas, viajo retrospectivamente e me convido a pensar prospectivamente, já que procuro construir minha tese e reconstruir minha carreira docente a partir dessas reflexões, orientado pelos conceitos de Clandinin e Connelly (2015) e pelas reflexões promovidas nos grupos dos quais participam os coautores.

O esforço “[...] narrativo ultrapassa os fatos em sua literalidade ao colocar-se em contato com as experiências formativas de forma íntima, possibilitando a ressignificação e reinvenção de sentidos implicados no processo de fazer-se um profissional da educação” (GAVIRIA e MONTEIRO, 2018, p. 11). Importa os sentidos e significados que atribuímos, pois é o possível no âmbito das ciências humanas, já que a compreensão do fenômeno da experiência em si em sua totalidade é inatingível, o que podemos é aprender sobre ele e com ele.

Nesse sentido, esta escrita biográfico-narrativa é um evento formativo e educativo, considerando que “[...] a educação é construção e re-construção de histórias pessoais e sociais”¹ (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 12, tradução nossa). Por isso, a importância de refletir sobre a maneira como o docente em sua formação significa e ressignifica suas experiências vividas (MONTEIRO, 2004), considerando as con-

tinuidades e interações, buscando identificações que contribuam com o DPD.

Nessa perspectiva, buscando uma colaboração entre o método e os enfoques, encontramos apoio na investigação qualitativa biográfica e narrativa sobre docência, considerando reflexões de autores espanhóis como González-Monteagudo (1996, 2014, 2018a), Bolivar (2001, 2018), Fernández Cruz (2015), dentre outros. Inspiração e apoio necessários para relatar essa parte de minha história de maneira compreensiva, plausível e científica.

Embora a pesquisa maior tenha como principal referencial teórico os pesquisadores canadenses Clandinin e Connelly (2015) – criadores do método pesquisa narrativa (*narrative inquiry*), é importante reconhecer o suporte que dá a este artigo a pesquisa biográfica e narrativa, que está presente no contexto europeu desde a segunda metade do século passado e é crescente na perspectiva global, como se percebe nos trabalhos das associações biográficas European Society of Research on the Education of Adults (ESREA), Associação internacional das Histórias de Vida em Formação e de Pesquisa biográfica em Educação (ASIHVIF) e Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph), que cobrem, respectivamente, “los campos anglófono, francófono y lusófono” (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2018a, p. 13).

Portanto, uma possibilidade de diálogo e aprofundamento no campo da pesquisa qualitativa mais relacional. “Pensar narrativamente nas fronteiras entre a narrativa e outras formas de pesquisa é, talvez, a única e mais importante característica do pensamento narrativo bem sucedido” (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p. 57). Essa relação de colaboração teórica e complementação metodológica permite ampliar a construção de sentidos diante da complexidade do realmente vivido.

Com efeito, Bolivar (2018, p. 29) argumenta que o enfoque biográfico e narrativo adquiriu,

1 “la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales”.

no contexto ibero-americano, uma identidade própria. No Brasil, os trabalhos autobiográficos e biográfico-narrativos sobre educação têm ganhado relevo em publicações e eventos científicos como o Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), no qual os autores deste artigo têm participado efetivamente das últimas edições. Dentro desse enfoque, as narrativas de si trazem também a possibilidade de reflexão e autoformação, como pretendemos aqui.

Nesse sentido, a explicação de Souza (2007, p. 68) ajuda a refletir sobre os critérios para essa proposta de abordagem:

Tomar a escrita de si como um caminho para o conhecimento, numa perspectiva hermenêutica, não se reduz a uma tarefa técnica ou mecânica. O pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas. Neste sentido, o conceito de 'si mesmo' é, como todo conceito, uma proposta organizadora de determinado princípio de racionalidade.

Concordando com o autor, busco narrar minha história e aprender com isso buscando mudanças, fugindo do viés metafísico, teológico e pragmático, dando sentido às experiências do modo como elas ocorreram, no local e tempo específico, refletindo sobre elas enquanto narro. "Narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado. Garimpamos em nossa memória, consciente ou inconscientemente, aquilo que deve ser dito e o que deve ser calado" (idem, p. 66). Mais do que puramente hermenêutico ou fenomenológico, o raciocínio se desloca no já citado espaço tridimensional, conforme as subjetividades e o pertencimento dos autores ao contexto.

Clandinin e demais autores (2016) ensinam que não podemos nos envolver na pesquisa narrativa sem considerar quem somos, em que

nos transformamos e o que nos traz a investigação: uma forma de compreender quem eu era, quem sou e em que estou me convertendo nesse processo. Para isso, sugerem manter a despertabilidade, para saber onde estamos colocados no campo da pesquisa. A pesquisa é pensada com minha presença, mas não escrevo minha história de vida, logo, passo a delimitar aquilo que faz sentido a este texto, o relato reflexivo sobre uma experiência específica vivida.

Momento de ressignificação: mudanças à vista

Minha primeira experiência com a escrita biográfico-narrativa ocorreu no ano de 2018, em São Paulo, no VII CIPA, quando apresentei o trabalho "Relato de um professor-pesquisador: da busca da verdade ao encontro com o humano", no qual, na acepção de Clandinin e Connelly (2015, p. 40), relatava tensões, paradoxos e interrupções produzidas na minha transição entre os três primeiros anos de carreira docente vivenciados no IFAM e a recente inserção no doutorado em Educação na UFMT.

No início da carreira como professor e pesquisador, no ano de 2015, laborava orientado por algumas convicções formadas em contextos sociológicos, por vezes positivistas, ou pós-positivistas, em direção a caminhos pós-estruturalistas, mas ainda instrumentalizados, típicos de minha formação, delineada por currículos críticos, mas ainda tradicionais – como descreve Silva (2011). Essa identidade realista e crítica construída na formação foi, de certa forma, reforçada no início da carreira, uma vez que nos institutos federais existe forte presença da pedagogia tecnicista, pelo caráter profissionalizante e, paradoxalmente, bastante crítica no campo político, por se tratar de formação integral e *omnilateral*. No início do doutorado

em 2018, fui convidado a refletir sobre isso, caminhando pela ontologia da experiência, que não busca descrever a experiência, mas indagar e refletir sobre o conteúdo e a qualidade da experiência, conforme Clandinin e demais autores (2016).

Limito-me agora aos interesses sobre minha inserção na pesquisa científica no início da carreira no IFAM, no ano de 2015. Nesse tempo e lugar, estavam presentes a busca da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão; a participação na gestão da instituição; a identificação com o local; questões sociais e familiares diversas; além de questões introspectivas, às vezes despercebidas, como minhas identidades sólidas e fixas, minhas verdades, meu “eu” – carregado de ideologias e subjetividades, por vezes reprimidas pela “necessidade” do cumprimento da “missão legal”.

A experiência vivida: esforço pelos bons resultados, tensões e buscas

Chegar ao *campus* no interior do Amazonas na calorosa e ensolarada manhã do dia 23 de fevereiro de 2015 foi uma experiência indelével em minha vida. Saí do estacionamento e passei em frente a duas janelas de vidros escuros – depois soube tratar-se da sala do diretor-geral – imaginando que alguém lá de dentro me via e se perguntava quem seria, já que passavam das 9 horas da manhã e não havia movimento de pessoas ali. Como me viam? Como eu me via naquele momento? Essas perguntas marcaram meus três anos passados na instituição e influenciaram meus processos de identificação, pessoal e profissional. Era esse meu primeiro dia de trabalho? Não. Não era. Desloquei-me de barco por 24 horas de Manaus até Coari para buscar instalação, mas fundamentalmente ansioso para conhecer o *campus*. Assim o fiz, sendo muito bem recebido pelo diretor-ge-

ral, que me apresentou o local e as pessoas, e me fez conhecer algumas tramas políticas em jogo. E, assim, voltei para Manaus planejando meu início de vida como professor.

No dia 2 de março, finalmente meu primeiro dia “oficial” de trabalho, assumi todas as turmas da instituição que estavam sem a disciplina de filosofia, já com um mês de aula, à espera do novo professor. O desafio foi enorme, pois além das diferenças do novo contexto, cada experiência era diferente. Os alunos eram diferentes dos alunos do Colégio Militar e de outro *campus* do IFAM em Manaus, onde tive curtas experiências de docência, assim como dos adultos de outra cidade do interior para os quais lecionei durante dois anos, bem como dos estranhos e ausentes da graduação a distância, em minha também curta experiência com essa modalidade de ensino.

O tempo, o enredo, a cena e o lugar eram outros, as pessoas eram outras, e o conteúdo e a metodologia precisavam ser adaptadas. Isso me levou ao estranhamento, ao esforço para preparar novos e diferentes planos de ensino e estratégias distintas para o primeiro, segundo e terceiro anos, além dos adultos do ensino médio à noite, que tinham Filosofia 1, 2 e 3, mas outra Filosofia, outra metodologia; e os alunos do pós-médio, aos quais ministrava Ética Profissional, mas diferente da Ética Profissional dos adolescentes do primeiro ano matutino, que não conheciam os espaços laborais. Essas nuances das disciplinas e práticas, para o professor em início de carreira, revelam-se um drama não imaginado anteriormente, pois na formação inicial parecemos aprender para ensinar a uma espécie de público uniforme.

Embora o ensino tenha indiscutível importância e significado no DPD, por ser a principal atividade do professor, nossa proposta neste texto é tratar do campo da pesquisa científica, que é de fato indissociável. Pela natureza dos institutos federais, ainda que o docente não

tenha formação para a pesquisa, desde o início da carreira ele é identificado como pesquisador. Essa característica dos institutos federais gera processos de identificação conflituosos que têm sido preocupação dos gestores e dos autores que escrevem sobre identidades, sobre o dilema entre a “identidade de escola técnica” e a “vontade de universidade”, conforme bem explora Moraes (2016).

Em meio a esses processos de identificação difíceis, não havia no *campus* conhecimento de teorias sobre a ciência da educação que dessem conta de perceber o professor como “professor pesquisador”, como abordado por Day (2005) e outros pesquisadores, no sentido de que o professor reflexivo (ZEICHNER, 2008) dá sentido às suas experiências e produz novos conhecimentos, constituindo-se como professor pesquisador ao longo do DPD, formulando teorias para a melhoria de sua prática. A pesquisa era vista apenas no sentido legal, de compor o plano com atividades de pesquisa científica, propor projetos e orientar iniciação científica júnior, com alunos do Ensino Médio, iniciativas que, para a maioria, estavam dissociadas do ensino.

Meu primeiro desafio foi no campo da extensão acadêmica. Na primeira semana de aulas, o coordenador da área me abordou na sala dos professores e disse: “*Professor, foi prorrogado o Edital para submissão de projetos de extensão, o senhor não gostaria de submeter um projeto?*” Eu disse: “*Sim, vou pensar em algo*”. Na verdade, minha preocupação maior no momento eram meus 368 alunos distribuídos em 11 turmas e como faria para ensinar, educar, avaliar, ser justo e ético, ser um bom professor. Pensava em fazer pesquisa e extensão, mas não era assim, nos primeiros dias. E agora, me perguntava, qual era o interesse de pesquisa que poderia associar à extensão?

González-Monteagudo (2018a, p. 6, tradução nossa) reflete apropriadamente que nos-

so interesses novos “não costumam emergir completamente e do nada, em um dado momento no tempo. Eles têm suas raízes e sua história, o produto de experiências vividas ao longo do tempo, que se acumulam e dão frutos em condições e contextos especiais”². Ao sermos provocados pela realidade, refletimos sobre os contextos e fazemos novas escolhas. Clandinin e Connelly (2015, p. 165) reforçam que “Nossos interesses de pesquisa provêm de nossas próprias histórias e dão forma ao nosso enredo de investigação narrativa”.

Esses autores nos auxiliam a compreender a natural complexidade das escolhas no momento de decidirmos o que vamos pesquisar e o que vamos relatar. Principalmente em tempos de “modernização reflexiva”, que nos exige tomar decisões individuais sem um marco institucional que garanta segurança (BOLIVAR, 2018, p. 41). De fato, vivemos um momento em que não temos garantias – políticas, econômicas, identitárias ou mesmo científicas – como podemos depreender dos pensamentos de Stuart Hall, na obra *Sin Garantías - Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, organizada por Restrepo, Walsh e Vich (2010). Identificar-se com o que de fato importa não é tarefa fácil.

No tempo da graduação, no ano 2000, eu manifestei o desejo de estudar o pensamento do homem do campo, sua capacidade de “maturar” e pensar originalmente e de se revoltar politicamente, já que vivi essas experiências na luta pela terra nos anos 1980, quando meu pai perdeu sua propriedade rural para o Banco do Brasil. Na Igreja Católica, eram os tempos da Teologia da Libertação, fazíamos parte da Pastoral da Terra, do grupo de jovens, dos movimentos de luta pela terra no Oeste do Pa-

2 “habitualmente no surgen de manera completa y de la nada, en un momento temporal dado. Tienen sus raíces y su historia, producto de experiencias vividas a lo largo del tiempo, que se acumulan y fructifican bajo especiales condiciones y contextos”.

raná, no contexto do surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Meu pai, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), nos levava aos eventos, onde vendíamos bonés e camisetas para “a causa”.

Por força de influências, de contextos, de conveniências e de processos de identificação diversos, na graduação, estudei confrontos em torno da teoria política, entre Platão e Karl Popper. Na especialização, a privatização do ensino superior no contexto da cidade em que vivia e no mestrado, as relações entre o público e o privado no ensino superior em momentos distintos da história do Brasil. Interessava-me o estudo sobre o liberalismo econômico.

Voltando – prospectivamente – para o início da carreira, naquele momento, em 2015, eu não entendia muito bem como ser um pesquisador/professor, encontrar a indissociabilidade necessária. Nada em meus estudos anteriores parecia se encaixar com o tema que deveria pesquisar no IFAM, considerando a suposta “identidade” da instituição, de ensino profissional, técnico e tecnológico, que deveria contribuir com o desenvolvimento local. Não havia ensino superior privado no município e o liberalismo e o mercado liberal pareciam não se interessar por aquela periferia. De fato, o IFAM – e eu, por extensão – “era o Estado”, e poderia ser a providência que o local necessitava. Se não ainda numa perspectiva socialista, ao menos numa acepção Keynesiana de bem-estar social (KEYNES, 1982). Nessa perspectiva, era preciso descobrir se o IFAM estava cumprindo com sua missão no local, daí minha decisão de iniciar conhecendo a realidade dos ex-alunos. E de mais adiante criarmos um grupo de pesquisa com ênfase na educação e desenvolvimento regional.

Nesse sentido, no ano de 2015, coordenei meu primeiro Projeto de Extensão “Acompanhamento de Alunos Egressos do IFAM - *campus* Coari”, no qual tive duas bolsistas, vários

voluntários e um pequeno auxílio para comprar material. O objetivo descrito era contribuir com a instituição no acompanhamento dos alunos egressos. Para isso, construímos oito objetivos intermediários, propondo ações práticas, para nós, exequíveis, como fornecer dados para o planejamento, definição e/ou redefinição das políticas educacionais da instituição e contribuir com um plano mais amplo de acompanhamento dos egressos vislumbrado pela instituição. Hoje, eu diria que exageramos um pouco na dose dos objetivos e no tamanho da amostra.

Nessa extensão-pesquisa, cadastramos e entrevistamos 187 ex-alunos com um questionário fechado de 58 perguntas, além de organizarmos confraternização e homenagem aos egressos no auditório da instituição. No projeto, “prometemos” que a instituição daria mais atenção a esse público e sugerimos algumas políticas, as quais a direção geral prometeu apoiar. Afinal, a coordenação de extensão tinha essa tarefa de integrar os egressos. Hoje eu me perguntaria, o que mais ficou desse projeto? Qual resultado permanece de forma mais significativa? Sobre isso tentarei refletir no próximo tópico. Por ora, tratemos de outros projetos. O fato é que o acompanhamento e apoio prometido aos egressos não se efetivaram.

Estimulado pelo movimento causado pelo projeto de extensão, mais do que pelos resultados, propus, ainda em junho de 2015, coordenar um projeto de iniciação científica intitulado “Educação e Desenvolvimento Regional na Amazônia: o caso do município de Coari”, que tinha por objetivo analisar a possibilidade de uma educação para o trabalho no interior do Amazonas que pudesse garantir o desenvolvimento regional, calcado na emancipação econômica e no pleno exercício da condição humana dos trabalhadores. Formulamos seis objetivos intermediários, bem amplos e profundos, buscando propor alternativas para

melhorar a adequação da educação ao mundo do trabalho no interior do Amazonas, algo que merece reflexão sobre a amplitude da expectativa para uma iniciação científica. Propusemos tratar da educação em todos os níveis e modalidades e do amplo espectro do conceito mundo do trabalho.

Nesse mesmo ritmo, no ano de 2016, aprovamos o Projeto de extensão “A educação e o mundo do trabalho: o que você quer ser quando crescer?”. Neste, propusemos contribuir com a melhoria da percepção sobre o mundo do trabalho pelo jovem estudante e com a escolha laboral nesse momento de difícil decisão, além de sete amplos objetivos intermediários, como, por exemplo, compreender as concepções teóricas que tratam da alienação nos processos decisórios e a construção das culturas e das ideologias presentes na sociedade capitalista. Aplicamos um teste vocacional *ad hoc*, validado pela psicóloga do *campus*; realizamos entrevistas com 142 participantes e organizamos dez palestras com profissionais de várias áreas. Dentre outros objetivos, buscávamos a relação causal entre a vocação dos participantes e a profissão que ele declarava querer desempenhar no futuro, para comprovar a coesão ou não do adolescente. Em tempo, desistimos dessa relação causal e concluímos com os fatores que interferiam na escolha sobre a decisão para o futuro e com outros dados do projeto. Desistência em boa hora, pois “causalidade, com sua subsequente certeza”, é a marca central da narrativa dominante (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p. 65), fronteira que agora atravessamos. O projeto foi bem aceito pela comunidade, em grande parte pelo movimento que causou.

No mesmo ano de 2016, inconformados com a realidade do mercado de trabalho local, submetemos outro projeto de iniciação científica, “A educação superior e o mercado de trabalho no município de Coari (AM). Nesse projeto, propusemo-nos a compreender a re-

lação entre a educação superior e o mercado de trabalho no local, considerando os cursos que formam para o trabalho e as empresas e instituições que oferecem vagas para emprego nessas áreas. Com três objetivos intermediários, planejamos levantar dados junto a três instituições de ensino superior e identificar a inserção dos egressos no mercado de trabalho, levantando o número de vagas nas instituições, para comprovar que não havia vagas sequer para uma pequena parte desses profissionais, como acontece em todo o país. E, para além disso, citar, ao final, Antunes (2005), que trata da metamorfose do trabalho no mundo atual, e Mészáros (2005), para reforçar que necessitamos de uma educação para além do capital. Apesar de não comprovarmos nada de novo como pretendíamos, até hoje recordo nossa preocupação em fazer um bom trabalho e as reflexões sobre os desafios.

No ano de 2017, ao percebermos que a comunidade local apresentava um significativo desconhecimento do instituto, como se fosse algo alheio a ela, submetemos um projeto de extensão “Coari (AM)!!! Aqui tem IFAM!!!”, com o objetivo de divulgar o IFAM e o *campus* local, para que as pessoas da região pudessem compreendê-lo como parceiro da comunidade no caminho do desenvolvimento econômico, político e social. Estipulamos seis objetivos específicos, bastante práticos, visando reforçar e fixar a marca IFAM na subjetividade da comunidade. Distribuímos material de divulgação e realizamos visitas a 45 salas de aula em nove escolas, informando sobre a instituição e esclarecendo dúvidas, com as falas também dos alunos bolsistas e voluntários, que demonstravam suas identificações com a instituição. Supõe-se que esse projeto tenha estimulado a procura pelo IFAM no ano posterior, em que se verificou o aumento da demanda.

No ano de 2017, diante do lançamento pelo IFAM do Edital do Programa de Apoio ao De-

envolvimento de Pesquisa Científica Aplicada à Inovação Tecnológica (PADCIT), do IFAM, aprovamos o projeto de pesquisa denominado “Educação e Desenvolvimento Regional em Coari (AM)”, que tinha o objetivo de compreender a relação entre a educação escolar para o trabalho e o desenvolvimento regional no município, buscando mapear e identificar elementos que pudessem sugerir as estratégias que deveriam ser adotadas pelo governo. Estabelecemos quatro objetivos específicos, com atividades isoladas, as quais distribuímos entre cinco professores, apoiados por

quatro alunas participantes da pesquisa.

Realizamos estudos e levantamentos diversos, obtendo resultados que estão disponíveis e compilados em um relatório final, existindo dados que ainda podem contribuir com novos conhecimentos, ao serem encontrados seus significados a partir de novas análises e discussões. O quadro nº 1 – Dados das entrevistas do projeto apresenta os temas tratados a partir de entrevistas, indicando a quantidade e as finalidades das entrevistas realizadas. De fato, o projeto de pesquisa dialogava com as experiências de extensão e iniciação científica anteriores.

Quadro nº 1 – Dados das entrevistas do projeto

Participantes	Nº de Entrevistados	Nº de questões	Aspectos Levantados	Finalidade: Identificar/ Diagnosticar/Compreender a:
Alunos do Ensino Médio do IFAM	262	27	Educacionais; Culturais; Econômicos; Mundo do Trabalho.	- Percepção do aluno sobre educação e trabalho; - Realidade socioeconômica.
Alunos do Ensino Médio das Escolas Estaduais	72	18	Educacionais; Culturais; Econômicos; Mundo do Trabalho.	- Percepção do aluno sobre educação e trabalho; - Realidade do IFAM; - Realidade socioeconômica.
Alunos do 9º ano das escolas municipais	406	8	Educação Profissional; IFAM; Ensino Médio. Mundo do trabalho.	- Visão do aluno do 9º ano sobre o IFAM e seu futuro profissional.
Moradores de Comunidades Rurais	43	14	Sociais; Econômicos; Educacionais.	- Percepção do comunitário sobre sua própria realidade e sobre o IFAM.
Empresários Locais	16	14	Perfil da Empresa; Mercado de Trabalho;	- Mercado de trabalho na área de informática; - Visão sobre o IFAM.

Fonte: elaborado pelos autores a partir do projeto analisado.

Entre os resultados desse projeto, destaco a própria inserção dos integrantes da instituição e da comunidade em um Projeto de Pesquisa, pois, apesar das resistências, por vezes, nos víamos envolvendo membros do *campus*

nas discussões sobre o projeto, seja em visita técnica, em entrevistas, em eventos, e mesmo para o suporte administrativo que solicitávamos, o que nos exigia explicar o trabalho desenvolvido.

Tudo era novidade, pois era o primeiro projeto de pesquisa financiado pela instituição realizado no interior do *campus*. Acredito que, em todo esse percurso, colhemos muitas informações importantes, mas não sei muito bem o sentido que foi dado e o que fizemos com elas. Por exemplo, descobrimos que 75% dos jovens das escolas estaduais e municipais pretendiam no futuro morar e trabalhar em Manaus ou em outra região do país. Porém, até hoje não sabemos como cada um desses jovens chegou a essa escolha e o que significa para eles viver naquele município.

Ainda tratando dos resultados, organizamos, um livro intitulado *Educação e desenvolvimento regional: diálogos sobre práxis educativas e economia local*, no qual publicamos artigos de participantes do projeto, de professores convidados de universidades brasileiras, da Venezuela, do México e da Argentina. O livro foi publicado apenas em 2020, por motivos administrativos, mas parece um bom referencial para ressignificarmos as experiências e refletirmos sobre as mudanças ocorridas no Brasil e na América Latina em tão curto tempo.

De fato, tanto no projeto de pesquisa quanto nas orientações de iniciação científica e extensão, eu tentava a indissociabilidade, procurava levar os temas dos projetos para minhas aulas de filosofia e levava os alunos a pensarem a realidade local em temas transversais ligados aos conceitos e campos previstos na disciplina. Igualmente, incentivava os alunos a participarem das Mostras que realizávamos dos projetos (parciais e finais), além de fazer questão de evidenciar o andamento dos estudos durante eventos no *campus*.

Ressignificando e continuando as experiências

Apesar da quantidade dos trabalhos, amostras e dados coletados; apesar de buscar a indissociabilidade

entre ensino, pesquisa e extensão, como relato acima, percebia, naqueles três anos, que faltava algo que realmente fosse indissociável e que os resultados não produziam a mudança que esperava. Eu não me satisfazia com as distâncias entre os alunos, os professores e a comunidade, bem como imaginava que os resultados dos projetos eram frágeis. Hoje procuro refletir sobre essas experiências e vejo que superestimava o poder das pesquisas e buscava verdades únicas em meio a processos de identificações diversos e independentes das vontades. A multiplicidade que produzia diferenças todos os dias exigia do professor-pesquisador uma espécie de “pedagogia da diferença” (SILVA, 2014), para a qual eu não estava preparado.

A narrativa biográfica expõe nossas vulnerabilidades, mas é um esforço necessário para construir novos conhecimentos, para ressignificar as experiências e dar novo sentido ao que foi construído, ou ao que não foi. Outra preocupação na autobiografia é o risco de produzir um documento cartesiano, diferente da necessária narrativa aberta e subjetiva hermenêutica do memorial acadêmico, ou apresentar um relato narcisista por intermédio de um “egodocumento”, distante das questões teóricas (SILVA, 2016).

Assim sendo, mais importante do que as conquistas e realizações que merecem ser repetidas ao longo da carreira é o fato de que muitos detalhes das ações realizadas merecem críticas, como se percebe já na leitura das experiências relatadas, como a ânsia pela totalidade e pelas relações causais. “Na narrativa dominante, o caso universal é de grande interesse. No pensamento narrativo, a pessoa em contexto é o que interessa” (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p. 66). Com efeito, o objetivo agora não é dar conta de todos os processos, mas buscar a ressignificação daquilo que é importante para o ser humano que sou no tempo

e lugar em que me encontro hoje, na relação com as comunidades científicas que participo. Transformar as experiências vividas em experiências positivas ao refletir e narrar. Começaria destacando a questão da performance.

Meu início de carreira foi marcado pela busca de uma boa performance, como parece nos exigir o mundo contemporâneo (SIBÍLIA, 2014). Ser autêntico, coerente e verdadeiro de fato era minha intenção nos projetos. Embora também percebesse a fragmentação das identidades e dificuldade em estabelecer verdades, ao ver uma maneira tão flexível, múltipla, epidérmica, fluida e mutante de ser e de estar no mundo, e no meu caso, na escola. Mas eu me esforçava para construir uma identidade, por meio das pesquisas, que estivesse relacionada à identidade da instituição.

No entanto, hoje vejo que essa construção pronta e acabada é impossível, como adverte Hall (2019). É impossível a fixação de uma identidade pura, pois a ideia de unificação, de completude é uma fantasia. Melhor pensar em processos de identificação que são contínuos e experienciais, não têm início, meio e fim e não significam prioritariamente identificação (idem), mas antes reconhecimento da diferença (SILVA, 2014). A diferença é fundamental para a identificação, pois ao percebê-la nos vemos e vemos aos outros e às instituições como de fato são. Por isso, resultados diferentes do previsto não são fracassos, ao contrário, são achados e novas possibilidades.

Outro aspecto que merece reflexão é o que aparece nos objetivos de todos os projetos apresentados, que é decorrente da tendência iluminista e sociológica, que insiste em encontrar a solução para os problemas a partir da escolha das estratégias adequadas, quando os “dados” da pesquisa já não permitem a compreensão se não se considerarem as subjetividades e a compreensão sobre como aparecem esses dados, suas origens e contextos

em que foram colhidos. Os questionários fechados, por exemplo, nem sempre eram bem compreendidos pelos participantes, que geralmente não tinham espaço para se manifestar além da questão. E, geralmente, não tínhamos tempo para interpretar, mas não ficávamos satisfeitos com as análises. A dureza do método não permitia muito aprender no processo. Dependíamos do resultado explicado com palavras e dados verificáveis. Há muito Ferrarotti (2010, p. 30) suspeitava sobre as investigações sociológicas feitas com questionários rigidamente estruturados.

Neste momento, o esforço segue sendo a vivência na fronteira para construir pesquisa com características, modos de verificação, discursos e formas que transitam do modo paradigmático lógico-científico para um caminho narrativo literário-histórico, como já argumentava Bruner (1985) sobre as formas de conhecimento científico para o estudo da ação humana. Para transitar nessa nova fronteira, percebo agora a importância do uso de metáforas e termos narrativos nos relatos de pesquisa e de experiências (CLANDININ e CONNELLY, 2015), palavras que facilitem transitar na compreensão do espaço tridimensional. Essa constatação decorre também da compreensão de Silva (2014) que, com base em Derrida, escreve que podemos atribuir significações às coisas ou aos conceitos, mas que não podemos captar a presença delas em sua integralidade, essa verdade da presença vai sendo adiada. O recurso que temos são a linguagem e as representações e assim atribuímos sentidos às nossas histórias e experiências.

Minhas experiências, no início da carreira, me levaram a buscar na pesquisa a solução para os problemas da instituição, mas fundamentalmente amparado nas questões sociais na perspectiva crítica da sociedade capitalista liberal, buscando o lugar da educação nessa luta pela transformação da sociedade. Embora

continue considerando o papel da educação crítica e transformadora, penso que vivo processos de identificação nas fronteiras entre meu “eu sociológico” e até “iluminista” do início da carreira, na acepção de Hall (2019), dialogando com uma espécie de “eu pós-moderno”, mas ainda crítico, conforme visto nos estudos contemporâneos pós-estruturalistas ou narrativos, como o caso do GEPForDoc, de qual agora participo. A perspectiva coletiva e relacional da comunidade de investigação na pesquisa narrativa carrega bastante compromisso político e ético na busca da justiça social. Sigo, evidentemente, em conflito e indagando, fase da qual espero não passar, pois se crer ter encontrado a verdade, temo pela perda da indagação e, conseqüentemente, da cientificidade.

Após ter vivenciado três meses a rotina do *campus* Coari, no segundo semestre de 2019, durante entrevistas narrativas, rodas de conversa e observação participante no contexto da pesquisa narrativa para o doutorado em andamento, vejo que as questões das pesquisas realizadas ecoam ainda no local, seguem sendo reelaboradas com mais ênfase e com maior propriedade. Percebi ali uma inquietação construída que aprofunda as reflexões e os debates travados por nós, docentes, desde o início da carreira, com colegas que viveram dramas semelhantes, que obtiveram êxitos e falhas nas pesquisas, mas que, com muita força, desenvolvem contínuos e complexos processos de identificação que precisam ser compreendidos por abordagens mais abrangentes, a fim de favorecer um DPD significativo para o contexto.

Sentidos na narração e as identificações contínuas

Neste trabalho, como ocorre a todos os que participam de pesquisas narrativas, fui convidado “[...] a viver, contar, re-contar e re-viver

minhas próprias histórias, durante o processo de investigação, revelando meus múltiplos ‘eus’” (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 40). Desse modo, desenvolver uma investigação narrativa requer um constante estado de alerta, principalmente considerando os riscos, perigos e abusos na narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 1995), pois “[...] o pesquisador deve tomar uma série de decisões para saber como balancear a suavidade contida no enredo com o que fica obscurecido devido a essa suavidade. [...] É uma questão de estar tão alerta às histórias não contadas quanto àquelas contadas [...]”. É preciso pensar sobre os “[...] riscos, perigos e abusos ao longo da pesquisa” e uma das formas de fazer isso “[...] é olhar através dos nossos múltiplos ‘eus’ como pesquisadores narrativos não podemos evitar a tarefa do criticismo.” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 234). No mesmo sentido, a metodologia biográfico-narrativa permitiu “[...] vislumbrar o sentido que cada sujeito outorga aos atos em que se encontra, ou em que outros se encontram imersos” (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2018b, p. 63).

O texto demonstra que as identificações e o sentido dado ao DPD pelo primeiro autor foram sendo construídos pelos atos e escolhas que foram possíveis em cada momento. No momento de narrar e produzir significados com apoio da escrita biográfica, percebemos que a experiência individual permitiu refazer e ressignificar as experiências em lugar e tempo novos, mas ciente do espaço ocupado no passado e do que está sendo ocupado agora, e assim, poder participar de inseguras e importantes mudanças, pessoais e institucionais.

[...] profissionais reflexivos da docência não somos o resultado das ações programadas, da somatória de níveis percorridos e sim um *devoir* que está atrelado a um conjunto de experiências e circunstâncias, também incertas e contingentes, sobre as quais não temos um total

controle ou consciência de sua existência e seus efeitos em nós. (GAVIRIA e MONTEIRO, 2018 p. 2, grifos dos autores).

Para Rose (2001, p. 36-37), “[...] as formas pelas quais os seres humanos ‘atribuem sentido à experiência’ têm sua própria história. Dispositivos de ‘produção de sentido’ – grades de visualização, vocabulários, normas e sistemas de julgamento – não são produzidos pela experiência; eles produzem a experiência”. A experiência produzida agora nos auxilia a nos identificar como pesquisadores no momento atual e em futuros desafios.

Os processos de identificação, sobre os quais já comentamos, envolvem mais que reconhecimento institucional, envolvem pessoas, contextos e intersubjetividades, a própria estrutura emocional. Nossas reações de conformação, resiliência e busca da coerência entre atividades de gestão, ensino, pesquisa, extensão e vida social, por vezes foram conduzidas na busca de uma identificação ampla, mas ainda fixa e estruturada para a performance. Percebemos os processos de identificação como uma espécie de movimento dialético relacional, sempre provisório, como descreve Hall (2019), sem garantias (RESTREPO, WALSH e VICH, 2010).

Por mais que estejamos tentados concluir, confortamo-nos em pensar que “uma narração está sempre inacabada, que as histórias serão re-contadas uma e outra vez, e que as vidas serão re-vividas de novas formas”³. (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 40, tradução nossa). E como a escrita narrativa é um processo de indagação, e como esse processo é seletivo e limitado, seguem pendentes as histórias dos silêncios que dialogaram conosco nessa reflexão.

3 “una narración está siempre inacabada, de que las historias serán re-contadas una y otra vez, y de que las vidas serán re-vividas de formas nuevas”.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- BOLÍVAR, Antonio; SEGÓVIA, Jesús Domingo; FERNÁNDEZ-CRUZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación**: Enfoque y metodología. Madrid: Muralla, 2001.
- BOLIVAR, Antonio. Prefácio. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. In: **A nova aventura (auto) biográfica. Tomo III**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 7-27.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29.12.2008 - **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Brasília: Senado Federal, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 17 nov. 2020.
- BRUNER, Jerome. Narrative and paradigmatic modes of thought. In: BRUNER, Jerome. (2006) **Search of pedagogy. The selected works of Jerome Bruner**. Vol. 2. New York: Routledge, 1985. p. 116-128.
- CLANDININ, Jean et. alli. **Engaging in narrative inquiries with children and youth**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2016.
- CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa Narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. Tradução grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- COMTE, Augusto. **Discurso sobre o Espírito Positivo**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 11-59.
- DAY, Christopher. **Formar Docentes: Cómo, Cuándo y em que condiciones aprende el profesorado**. Madrid: NARCEA S.A. de Ediciones, 2005.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução Aní-

sio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DILTHEY, Wilhelm. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas**. Tradução de Marcos Casanova. São Paulo: Editora da UNESP, 2010.

FERNÁNDEZ-CRUZ, Manuel. **Formación y Desarrollo de Profesionales de la Educación**. Un Enfoque Profundo. USA. Deep University Press, 2015.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa, PT: Ministério da Saúde, 1988. p. 17- 34.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais**. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2010. p. 21-57.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 3ª edição. Petrópolis: Vozes; 1999.

GAVIRIA, Ricardo; MONTEIRO, Filomena. 'Eu não pensei ser uma professora universitária': trajetória de formação profissional e construção da identidade docente. In: BRAGANÇA, I. F. S.; NAKAYAMA, B. C. M. D.; TINTI, D. S. (Org.). **Narrativas, formação e trabalho docente**. 1ª ed, v. 7. Curitiba: CRV, 2018. p. 203-216.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José. Abordagens biográfico-narrativas com estudantes universitários não-tradicionais. In: FRAGOSO, A.; VALADAS, S.T. (Eds.). **Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior**. Publisher: Coimbra: CINEP/IPC, 2018b. p. 59-77.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José. **El enfoque biográfico en las investigaciones sobre los profesores. Una revisión de las líneas de trabajo más relevantes**. p. 63-85. Aula Abierta. Universidad de Oviedo. España, 1996. Disponível em: [file:///C:/Users/claud/Downloads/1996cesarAulaAbierta%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/claud/Downloads/1996cesarAulaAbierta%20(1).pdf). Acesso em: 17 nov. 2020.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José. Writing in Ethnographic and Auto/biographical Approaches: Old and

New Challenges. **Miradas**, v. 1, n. 11, 1 dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.utp.edu.co/index.php/miradas/article/view/9083/5583>. Acesso em: 14 dez. 2021.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José. El Trabajo Biográfico-Narrativo En Investigación Y En Formación En El Siglo Xxi (2000-2016): Itinerarios, Experiencias Y Redes. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. **A nova aventura (auto)biográfica**. Tomo III. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018a. p. 227-251.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José; OCHOA-PALOMO, Carmen. El giro narrativo en España: investigación y formación con enfoques auto/biográficos. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. México, DF. vol. 19, nº 62, p. 809-829. Set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300008. Acesso em: 17 nov. 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guaciara Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

IÑIGUEZ, Lupicínio. Identidad: De lo Personal a lo Social. Un Recorrido Conceptual. En: Eduardo Crespo (Ed.), **La constitución social de la subjetividad**. Madrid: Catarata, 2001. p. 209-225. Disponível em: [file:///C:/Users/claud/Downloads/Identidad_2001%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/claud/Downloads/Identidad_2001%20(3).pdf). Acesso em: 17 nov. 2020.

KEYNES, John Maynard. M. **A teoria geral do emprego, do juro e da moeda**. São Paulo: Atlas, 1982.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONTEIRO, Filomena. Práticas de investigação narrativa com professores em exercício: contribuições significativas ao desenvolvimento profissional. **Teias**, v. 15, p. 118-129, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24424>. Acesso em: 17 nov. 2020.

MONTEIRO, Filomena; SILVA, Maria das Graças. Universidade e trabalho docente: repensar para ressignificar. **Poiésis**. (Catalão), Catalão- GO, v. 02, n.02, p. 121-136, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10525>. Acesso em: 14 dez. 2021.

MORAES, Gustavo Henrique. **Identidade de Escola Técnica vs. Vontade de Universidade - A formação da Identidade dos IF**. 2016. 356p. Tese (Doutorado e Educação). UNB: Brasília, 2016. Disponível em: www.repositorio.unb.br/handle/10482/21409. Acesso em: 15 nov. 2020.

RESTREPO, Eduardo; WALSH, Catherine; VICH, Victor (Org.). **Sin Garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales**. Popayán/Lima/ Bogotá: Instituto de Estudios sociales y Culturales Pensar/ Instituto de Estudios Peruanos/Universidad Andina Simón Bolívar, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331235109_Sin_garantias_Trayectorias_y_problemas_en_estudios_culturales_2_ed/link/5c6ddf16a6fdcc404ec18c39/download. Acesso em: 17 nov. 2020.

ROSE, Nicolas. Como se deve fazer a história do eu? Tradução de Tomaz T. da Silva. **Revista Educação e Realidade**. V. 26, n1, p. 33 a 57, 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/41313/26145>. Acesso em: 17 nov. 2020.

SIBÍLIA, Paula. Autenticidade e performance: a construção de si como personagem visível. In: OSWALD, Maria Luiza; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro do; WORCMAN, Karen (Org.). **Narrativas Digitais, Memórias e Guarda**. 1. Ed. Curitiba, PR: Editora CRV, 2014. P. 41-62.

SILVA, Tomás Tadeu. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2014, p. 73-102.

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

SILVA, Wilson Carlos Lima. Saber se inventar: o memorial acadêmico na encruzilhada da autobiografia e do egodocumento. **Métis: História & Cultura**. Caxias do Sul. V. 14, p. 30. P. 44-67, jul/dez. 2016. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/4934>. Acesso em: 17 nov. 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: Edufba, 2007. p. 59- 74.

ZEICHNER, Kennety. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 29, n.103, p. 535-554. Mai/Ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2020.

Recebido em: 10/02/2021

Revisado em: 30/10/2021

Aprovado em: 12/11/2021

Claudio Afonso Peres é mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Doutorando em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com Bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) na Universidade de Sevilha-ES. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente (GEPForDoc) e do Grupo Educação, Tecnologias Sociais e Desenvolvimento no interior do Amazonas. E-mail: claudioafonsoperes@gmail.com

Filomena Maria de Arruda Monteiro é doutora em Educação e pós-doutora pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente (GEPForDoc). Editora da Revista de Educação Pública. E-mail: filarruda@hotmail.com

José González-Monteagudo é doutor em Pedagogia pela Universidade de Sevilha. Professor do Departamento de Teoria e História da Educação e Pedagogia Social, Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Sevilha (Espanha). E-mail: monteagu@hotmail.com

A ESCOLA “RESISTENTE”: PRÁTICAS AUTOBIOGRÁFICAS PARA A VALORIZAÇÃO DAS HISTÓRIAS DE ESCOLA¹

■ CATERINA BENELLI

<https://orcid.org/0000-0002-2650-6355>

Universidade de Messina, Itália

RESUMO

Os testemunhos escritos pelas professoras nos permitem entrar “na ponta dos pés” nas páginas da História, de suas histórias para melhor conhecer e compreender uma profissão ainda nas sombras. As histórias de vida das professoras e dos professores são verdadeiras “jazidas de histórias” e o objetivo da contribuição é trazer à tona e valorizar essas narrativas. Por meio dos testemunhos autobiográficos dos profissionais da educação e, ao mesmo tempo, de estudantes, emergem histórias inusitadas, de “resistência”, preciosas micro-histórias que narram um tempo, um grupo social, toda a comunidade. A contribuição faz uso de experiências autobiográficas na escola em colaboração com a *Libera Università dell’Autobiografia di Anghiari – LUA*².

Palavras-chave: *Maestre*³⁴. Histórias profissionais. Oficinas autobiográficas na escola.

RIASSUNTO

LA SCUOLA “RESISTENTE”: PRATICHE AUTOBIOGRAFICHE PER LA VALORIZZAZIONE DELLE STORIE DI SCUOLA

Le testimonianze scritte dalle maestre ci permettono di entrare “in punta di piedi” nelle pagine della Storia, delle loro storie per meglio

1 Texto originalmente escrito em língua italiana. Tradução para língua portuguesa feita por Anderson Spavier Alves, Doutor em Culturas, Deficiências e Inclusão: Educação e Formação pela *Università degli Studi di Roma “Foro Italico”*. Revisão em língua portuguesa feita pelo próprio tradutor. E-mail: andersonspavier@gmail.com.

2 Nota do Tradutor: Para se referir à instituição *Libera Università dell’Autobiografia di Anghiari*, cuja tradução livre seria “Universidade Livre da Autobiografia de Anghiari”, será sempre utilizado o acrônimo LUA. Anghiari é uma cidade da província de Arezzo, na região da Toscana, Itália.

3 Nota do Tradutor: nesta tradução, os nomes próprios em língua italiana serão escritos em itálico, assim como o uso de palavras estrangeiras em relação às línguas italiana e portuguesa. Algumas palavras grafadas em itálico pela própria autora possuem nota de rodapé com essa referência.

4 Nota do Tradutor: em língua italiana, *maestra/maestro* geralmente é nome dado à professora e ao professor da Educação Infantil (*Scuola dell’Infanzia*) e do Ensino Fundamental I (*Scuola Primaria*). No texto, a autora utiliza a palavra “*maestra*” (no singular), “*maestre*” (plural de *maestra*) e “*maestri*” (no masculino e no plural, porém, não fazendo uma referência ao gênero, mas à categoria de docentes). Estas palavras serão escritas em itálico por escolha do tradutor.

conoscere e comprendere una professione ancora *nell'ombra*. Le storie di vita delle e degli insegnanti sono dei veri e propri “giacimenti di storie” e l’obiettivo del contributo è di far emergere e valorizzare tali narrazioni. Attraverso le testimonianze autobiografiche dei professionisti dell’educazione e, al contempo degli studenti, emergono storie inconsuete, di “resistenza”, preziose microstorie che raccontano un tempo, un gruppo sociale, l’intera comunità. Il contributo si avvale di esperienze autobiografiche a scuola in collaborazione con la *Libera Università dell’Autobiografia di Anghiari – LUA*.

Parole chiave: Maestre. Storie professionali. Laboratori autobiografici a scuola.

ABSTRACT

THE “RESISTANT” SCHOOL; AUTOBIOGRAPHICAL PRACTICES FOR THE VALORIZATION OF SCHOOL HISTORIES

The testimonies written by the teachers allow us to enter “tiptoe” in the pages of history, of their stories to better know and understand a profession still in the shadows. The life stories of the and teachers are real “deposits of stories” and the goal of the contribution is to bring out and enhance these narratives. Through the autobiographical testimonies of education professionals and, at the same time, students, unusual stories emerge, of “resistance”, precious microstories that tell a time, a social group, the entire community. The contribution makes use of autobiographical experiences at school in collaboration with the *Libera Università dell’Autobiografia di Anghiari – LUA*.

Keywords: Teachers. Professional stories. Autobiographical workshops at school.

Promover a prática autobiográfica na escola

A literatura pedagógica, desde o final dos anos noventa do século passado, tem confirmado as potencialidades da escrita de si como um eficaz dispositivo de autoformação e de formação capaz de acompanhar quem escreve, sem obstáculos, na reflexão sobre sua própria atividade profissional para melhor questionar-se, ler as dinâmicas interpessoais, orientar-se para encontrar novos significados e novos caminhos a seguir (DEMETRIO, 2003; BAGLIO, BENELLI, COPPOLA, 2019). São inúmeras as pro-

fessoras que, nas últimas décadas, sentiram a necessidade e a urgência de escrever sobre si (autobiografias, diários e memórias profissionais/pessoais) e de entregar memórias e emoções à palavra escrita, trazendo à tona toda a complexidade do papel social da mulher professora. *Maestre* que escreveram e publicaram seus testemunhos autobiográficos para deixar vestígios de uma história profissional (e pessoal) tão significativa na história social contemporânea. Suas publicações permitiram

trazer à luz a vivência e a experiência de uma profissão que nunca foi suficientemente conhecida e valorizada. Os testemunhos escritos pelas *Maestre* nos permitem entrar “na ponta dos pés” nas páginas de suas histórias para melhor conhecer e compreender uma profissão ainda *nas sombras*⁵ (BANDINI, BENELLI, 2011). Igualmente numerosas são as oficinas autobiográficas promovidas em escolas de todos os níveis e etapas em mais de vinte anos de atividade da LUA: uma associação cultural presente no território nacional italiano desde 1999 e fundada com o objetivo de promover a cultura autobiográfica através de cursos na Escola de Formação *Mnemosyne*⁶ e atividades de pesquisa voltadas para sujeitos diversos e presentes em vários setores educacionais e culturais. São mais de vinte anos de formação no uso de metodologias autobiográficas e no cuidado de histórias de vida cujo objetivo é de formar pessoas apaixonadas pela escrita como prática de cuidado de si e de pesquisa existencial e profissionais da educação e do cuidado (DEMETRIO, 2012; 2003; 1998; 1996).

Conforme anunciado no título, as práticas autobiográficas remetem ao tema da “resistência” entendida nesta contribuição como luta pelo direito à educação, à instrução e ao bem-estar de todos os cidadãos, ninguém excluído, através de formas e modalidades predominantemente vinculadas às práticas de narrativas e de escrita de si para dar voz a todos os atores que, por motivos diversos, habitam a escola (BENELLI, 2020). Se a “resistência” ocupou páginas importantes da história italiana contemporânea, a história da educação e da escola teve espaços menos significativos, mas igualmente relevantes. Basta pensar em figuras de *Maestri* que lutaram pela educação para todos (AGLIERI, AUGELLI, 2020), além dos interessantes estudos que proporcionaram novas percepções

sobre o papel do professor (GENOVESI, RUSSO, 1996; SANTONI RUGIU, 2006).

No período da pandemia de Covid-19, em nível global, muito se falou da escola e do papel dos professores que se revelaram portadores de atitudes e posturas profissionais e pessoais diversas: da desresponsabilização diante de uma emergência sanitária e educacional também por falta de competências de gestão da emergência, à assunção sobre si da situação de crise com a implementação de respostas eficazes, inovadoras e de combate à exclusão. E é a estas figuras que devemos visar através da valorização de sua ação profissional.

Nesse difícil período histórico, portanto, percebeu-se a necessidade da escola como ambiente prioritário de aprendizagem e de socialização e, mais ainda, o papel insubstituível de professores resistentes e combativos. Entendeu-se – finalmente e mais ainda – que a escola não somente facilita a construção de competências, mas é o verdadeiro laboratório experimental da democracia.

Vieram à tona pela imprensa, especialmente a partir de 2020, notícias de experiências didáticas corajosas, excepcionais, de inovações significativas que em outros momentos não teriam merecido sequer uma linha nas páginas da comunicação pública. Naturalmente, estão presentes há muito mais tempo experiências didáticas inclusivas promovidas por professores especializados que, muitas vezes, se movendo na sombra da história tradicional e conhecida por muitos, experimentaram e amadureceram metodologias de ensino inovadoras, originais que atendem às reais necessidades dos estudantes e da escola contemporânea.

Os testemunhos biográficos das *maestre* contam experiências muitas vezes desconhecidas ou conhecidas por poucos e são verdadeiras “jazidas de histórias”, que atravessam vários períodos históricos e contextos geográficos, cuja ação educativa facilitaram pro-

5 Nota do Tradutor: itálico da autora.

6 Nota do Tradutor: itálico da autora.

cessos formativos, condicionando o futuro de gerações e contribuindo para história social do período (BETTI, 2016; BENELLI, 2020, 2013). Trata-se de histórias invisíveis, nas sombras, histórias de vida de profissionais sem voz: são protagonistas de um tempo e de uma história que precisa sempre ser investigada e cruzada.

As histórias de vida das e dos professores são “jazidas de histórias” (BENELLI, 2019). Se todo período histórico é atravessado por acontecimentos que envolvem a sociedade, o mundo da escola e da formação das novas gerações também está implicado, assim como as figuras profissionais que trabalham cotidianamente no mundo da escola. O período entre 2020 e o início de 2021 viu a presença, em sala de aula, de mestre que tiveram que se inventar, se equipar para resistir à emergência da pandemia de Covid-19, procurando garantir a formação para todos os estudantes através do ensino a distância, mas que lhes permitiram ativar formas diversas de contato, de relação. Sobre tais ações resistentes, seria útil e necessário indagar para compreender melhor o impacto formativo da profissão docente em um período de crise pandêmica. Em especial, o surgimento, a documentação e a análise de testemunhos autobiográficos escritos para falar de si e contar situações de emergência, restaura uma atmosfera, um tempo, uma história profissional e métodos didáticos resistentes para efeitos de uma escola inclusiva.

Boas práticas autobiográficas na escola

Nos últimos vinte anos, as professoras das escolas de todos os níveis e etapas sentiram a necessidade de participar das atividades formativas promovidas pela LUA, conscientes de poderem adquirir maior competência na prática da escrita de si através da experiência direta, experiencial e pessoal. Posteriormente, com

uma competência adquirida em primeira pessoa, foram planejadas e ativadas intervenções formativas autobiográficas na escola, algumas das quais publicadas na série “*I Quaderni di Anghiari*”⁷, da editora *Mimesis*⁸: coleção criada pela LUA e dedicada à reflexão e à valorização de boas práticas autobiográficas em âmbitos formativos diversos.

Durante os anos de 2015 e 2019, foi iniciado e concluído o projeto *Nati per scrivere*⁹¹⁰: uma experimentação de oficina autobiográfica em escolas do Ensino Fundamental I e que desenvolve um modelo de intervenção em sala de aula de práticas autobiográficas (DANIELI, MACARIO, 2019). O projeto, promovido pela LUA, nasceu com o objetivo de desenvolver um percurso de escrita autobiográfica com crianças, em nível nacional, com duas questões de referência: *A paisagem fora e dentro de mim*¹¹ como tema de solicitação narrativa e escrita autobiográfica e o vínculo com a biblioteca como locus de promoção de cultura de si. Foram envolvidos na intervenção autobiográfica novecentos (900) meninos e meninas de escolas do Ensino Fundamental I de vinte e dois (22) municípios italianos, acompanhados por formadores especialistas em metodologias autobiográficas que colaboraram com as escolas e as bibliotecas dos municípios envolvidos no projeto, criando uma rede e uma sinergia para o desenvolvimento da cultura autobiográfica e a educação para a memória e para as histórias de vida individuais e coletivas.

O projeto “*Nati per scrivere*” foi, então, aplicado, também, em uma pesquisa autobiográfica em Lampedusa, ilha mediterrânea conhecida pelos desembarques e as inúmeras mortes no mar. Dentre outras ações formativas no

7 Nota do Tradutor: Os Cadernos de Anghiari seria a tradução livre para “*I Quaderni di Anghiari*”.

8 Nota do Tradutor: itálico da autora.

9 Nota do Tradutor: a tradução livre de *Nati per scrivere* seria “Nascidos para escrever”.

10 Nota do Tradutor: itálico da autora.

11 Nota do Tradutor: itálico da autora.

território de Lampedusa promovidas pela LUA, foi realizado um curso autobiográfico na instituição escolar da ilha: uma intervenção que representou um modelo de pesquisa-ação para a ativação de processos reflexivos, de conscientização da história da comunidade e para a promoção e a valorização das relações de inclusão a partir da escola em um “território de fronteira” como a ilha de Lampedusa (BENELLI; BENNATI; BENNATI, 2019).

Em março de 2020, a escola, na Itália, deixou de funcionar e, com isso, tudo aquilo que envolvia relações de proximidade; as escolas permaneceram fechadas por vários meses e experimentamos, pela primeira vez na vida, a impossibilidade de nos encontrarmos, de nos abraçarmos e de apertarmos as mãos. As atividades da LUA também, inicialmente, tiveram que ser interrompidas, interrogando-se sobre como prosseguir. Nos dias imediatamente seguintes, mais vozes começaram a se perguntar como apoiar as pessoas – grandes e pequenas – nesta nova, e por vezes dramática, experiência de confinamento.

O grupo de planejamento iniciou, então, o projeto “*Scrivere di sé ai tempi del Coronavirus*”¹² (CAPELLINO; DEGASPERI, 2021) dirigido às pessoas, individualmente, e para as escolas de todos os níveis e etapas, divulgando-o por todo o território nacional e abrindo uma específica conta de e-mail para o recebimento das escritas. Após a coleta das contribuições e mais de um ano após o primeiro *lockdown*¹³, o grupo de pesquisa foi capaz de constatar

o quanto a escrita autobiográfica contribuiu para o bem-estar dos escritores.

Os mais de oitocentos (800) escritores que aceitaram o convite, enviaram suas contribuições de várias maneiras: correspondências pessoais, escritos coletados por vários profissionais, escritos enviados por escolas e escritos doados por poetas e escritores. A maioria deles produziu reflexões e pensamentos, mas, também, houve muitíssimas palavras poéticas, cartas e páginas de diários escritos nesses meses, enquanto histórias, fábulas, fotografias, desenhos e material multimídia representaram uma parte menor, mas, certamente, não menos significativa. Trata-se de um material autobiográfico multiforme: sinais, traços, vestígios de uma escrita de si que assumiu toda força e dignidade de uma escrita autobiográfica mais tradicional.

A partir da experiência finalizada, pode-se observar um grande poder *emancipatório*¹⁴ da escrita, uma ferramenta para aumentar a própria confiança na vida e para conseguir relacionar-se com acontecimentos tristes, dolorosos e trágicos como os da pandemia. Depositar a dor e o desalento no papel permite combatê-los, superar os momentos mais difíceis sem se deixar paralisar por essas emoções, sem consentir que o medo se transforme em angústia. A página em branco torna-se um lugar reparador e a escrita torna-se cuidado; um instrumento que ancora e protege, permitindo, para quem a realiza, situar o inesperado – mesmo que seja algo incompreensível e doloroso como o que aconteceu nesse período – e seguir em frente, continuando o próprio caminho de crescimento. Entre os conteúdos que emergiram, ocupam um lugar significativo a descoberta do silêncio, o valor da escuta de si mesmos e da natureza, representada em muitas escritas como um bem redescoberto e, por vezes, descoberto pela primeira vez. Até a casa assume uma

12 Nota da Autora e do Tradutor: o parágrafo foi desenvolvido por Marilena Cappellino no artigo intitulado *Scrivere di sé ai tempi del Coronavirus @Carluaticrivo*, de autoria de Marilena Cappelino e Sara Degasperri, para a Revista “Autobiografie. Ricerche, pratiche, esperienze”, n. 2, p. 125-128, 2021, disponível em Mimesis Journal (<https://mimesisjournals.com/ojs/index.php/autobiografie/article/view/1315>). Nota do Tradutor: a tradução livre de “*Scrivere di sé ai tempi del Coronavirus*” seria “Escrever sobre si mesmo em tempos de Coronavírus”.

13 Nota do Tradutor: por se tratar de palavra estrangeira, *lockdown* será escrito em itálico.

14 Nota do Tradutor: itálico da autora.

conotação diferente e torna-se um lugar para poder re-encontrar-se, re-descobrir as memórias e ordená-las para dar um novo sentido aos dias através de uma ritualidade diversa, para observar o mundo exterior por meio de janelas e sacadas, às vezes descobrindo relações de proximidade antes ignoradas.

Paralelamente, o que antes era considerado óbvio e previsível tornou-se algo precioso e desejável, como se o valor dos pequenos acontecimentos do cotidiano somente pudesse ser percebido através da ausência. E foram, sobretudo, os adolescentes que fizeram esta descoberta: exatamente eles que esperavam as férias para poder se divertir e ficar algum tempo fora da escola, nos mandaram mensagens sobre a saudade que sentiam dos colegas e dos professores, surpresos, eles próprios, ao se perceberem dizendo: “Sinto falta da escola!”.

Efetivamente, as contribuições recebidas das escolas representam mais de 30% do total, referem-se a toda península italiana e escreveram crianças do Ensino Fundamental I e adolescentes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. A modalidade preferida foi a do diário que, em alguns casos, tornou-se um verdadeiro amigo imaginário a quem confiar medos e esperanças, em outros, um lugar de desabafo e de reflexão, e, em outros, ainda, um espaço de fantasia e imaginação onde vencer o ‘inimigo invisível’ que os impede de viver em liberdade. O tema da liberdade, juntamente à percepção de ser coprotagonistas de um destino comum, povoou, transversalmente, muitas escritas e suscitou reflexões sobre a crise, vista como uma oportunidade de mudança – tanto em nível pessoal como planetário –, sobre a prioridade de focalizar nossas existências nos elementos essenciais que nos conotam como seres humanos, sobre a necessidade de respeitar outras formas de vida que, conosco, fazem parte do planeta e sem as quais corre-se o risco da implosão. A escrita, portanto, não

foi somente um modo para proteger-se da dor, mas teve “função maiêutica”: ou seja, permitiu reconhecer elementos de beleza e possibilidades inéditas que podem ser descobertas mesmo em momentos difíceis e que, frequentemente, trazem ensinamentos importantes. Nas palavras de quem nos escreveu, é possível apreender um novo olhar e uma mudança de horizonte que os fizeram sentir-se vivos e vitais e que os permitiu ser tudo aquilo que era possível, mesmo na dificuldade. Um dos elementos mais importantes que o grupo de pesquisa encontrou nas escritas foi, precisamente, um renovado sentimento de esperança como instrumento para tentar salvar-se juntos e levar adiante tudo o que existe dentro de cada um somente como potencial até que seja trazido à luz. E é, exatamente, exercendo a esperança que se dá uma nova possibilidade de existência ao amanhã, mesmo que pareça tão incerto. Escrevendo são geradas novas expectativas de vida, porque esperar é sempre um pouco escrever sobre o futuro, talvez um futuro melhor. As palavras escritas tornaram-se local de importantes reflexões e representaram uma ancoragem e um motor para se reinventar em um período difícil. Muitos se conscientizaram do que é mais importante para a vida e deram voz a desejos não ouvidos há tempos. Escrever foi um modo para se “ter novos olhos”, para ouvirmos nós mesmos e o mundo, para falar de si e fazer-se conhecer de uma forma diferente também pelos outros para deixar surgir ou encontrar novas esperanças de vida e novas expectativas.

Concluo com as palavras de uma maestra que luta e “resiste” pela escola, pela educação das crianças em um momento de crise e de emergência como foi o período da pandemia em 2020 e, infelizmente, ainda hoje em curso.

[...] aquele 4 de março de 2020 foi uma quarta-feira e naquele dia eu e as crianças nos despedimos da mesma forma, com as mesmas palavras.

Separamo-nos convencidos de que voltaríamos a nos rever no dia seguinte. Em vez disso, desde então não nos encontramos mais, aquele foi o último dia de aula presencial do ano letivo 2019/2020. Ainda tínhamos tantas coisas para fazer, tantos projetos para concluir. Em vez disso, acabou assim, de repente, bruscamente. De um momento para o outro, o ensino a distância começou. [...] Enquanto isso, a paisagem circundante, serena, calma, plácida, tranquila, silenciosa (nenhum barulho de carros, nenhuma voz festiva de crianças que brincam na rua, nenhuma conversa dos transeuntes, apenas o gorjeio dos pássaros fica mais alto), imóvel, como fixado em uma fotografia, em uma imagem atemporal, com a nossa montanha refletida no mar cintilante sob os raios do sol, quase que à espera por tempos melhores, contrasta com os nossos tumultuosos sentimentos e infunde paz e serenidade, entrando em conflito com todo o resto... (Maria, Foggia).

Referências

- AGLIERI, M.; AUGELLI, A. (orgs.). **A scuola dai Maestri**. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani. Milano: Franco Angeli, 2020.
- BAGLIO, A.; BENELLI, C.; COPPOLA, P. (orgs.). **Sulla memoria**. Dialoghi tra mondo Mediterraneo e America Latina. Roma: Aracne, 2019.
- BANDINI, G.; BENELLI, C. **Maestri nell'ombra**. Competenza e passione per una scuola migliore. Padova: Amon, 2011.
- BENELLI, C. (a cura di). **Diventare biografi di comunità**. Prendersi cura delle storie di vita nella ricerca pedagogica. Milano: Unicopli, 2013.
- BENELLI, C.; COPPOLA, P. **Despliegues acerca de la memoria: polifonías necesarias**. Un diálogo entre Italia y América Latina. Santiago del Chile: CRANN Editores, 2017.
- BENELLI, C.; BENNATI, D.; BENNATI, S. **Restituire parole**. Una ricerca autobiografica a Lampedusa. Milano: Mimesis, 2019a. (Coll. "I quaderni di Anghiari").
- BENELLI, C. **Le maestre si raccontano**. In: ULIVIERI, S. (orgs.). *Le donne si raccontano*. Autobiografia, genere e formazione del sé. Pisa: ETS, 2019b. p. 281-292.
- BENELLI, C. **Raccontare comunità**. La funzione formativa della memoria sociale. Milano: Unicopli, 2020.
- BETTI, C. **Maestre e maestri**. Percorsi storiografici dal secondo dopoguerra al nuovo millennio. **Annali online...**, v. 8, numero speciale, suppl. n. 12, p. 79-96, 2016. Disponibile presso: <http://annali.unife.it/adfd/article/view/1387> Acceduto a: 15 Giu. 2021.
- CAPELLINO, M.; DEGASPERI, S. **Scrivere di sé ai tempi del Coronavirus**. Milano: Mimesis, 2021.
- DANIELI, L.; MACARIO, G. (orgs.). **Nati per scrivere**. Il paesaggio fuori e dentro de me. Percorsi di scrittura autobiografica nella scuola primaria. Milano: Mimesis, 2019.
- DEMETRIO, D. **Educare è narrare**. Milano: Mimesis, 2012.
- DEMETRIO, D. **Ricordare a scuola**. Fare memoria e didattica autobiografica. Roma-Bari: Laterza, 2003.
- DEMETRIO, D. **Pedagogia della memoria**. Milano: Meltemi, 1998.
- DEMETRIO, D. **Raccontarsi**. L'autobiografia come cura di sé. Milano, 1996.
- GENOVESI, G.; RUSSO, P. (orgs.). **La formazione del maestro in Italia**. Corso: Ferrara, 1996.
- SANTONI RUGIU, A. **Maestre e maestri**. La difficile storia degli insegnanti elementari. Roma: Carocci, 2006.

Recebido em: 20/08/2021

Aprovado em: 15/11/2021

Caterina Benelli é Doutora pela Universidade de Florença. Professora Associada da Universidade de Messina (Itália) onde leciona "Pedagogia da relação educativa". Colabora desde 1999 com a *Libera Università dell'Autobiografia* de Anghiari, onde coordena a Área "Projetos e Pesquisas" e cursos de especialização. Dirige a revista *Autobiografie. Ricerche, pratiche, esperienze*, Mimesis Journal. E-mail: cbenelli@unime.it

ARTIGOS



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



PROFESSORAS “SUBVERSIVAS”: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE MULHERES MILITANTES NO RELATÓRIO DA COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE (CNV)

■ PÂMELA TAINÁ WINK DA LUZ

<https://orcid.org/0000-0002-4795-4106>

Universidade de Santa Cruz do Sul

■ DIEGO ORGEL DAL BOSCO ALMEIDA

<https://orcid.org/0000-0001-5715-3591>

Universidade de Santa Cruz do Sul

■ ÉDER DA SILVA SILVEIRA

<https://orcid.org/0000-0002-1242-2126>

Universidade de Santa Cruz do Sul

RESUMO

O presente texto apresenta parte dos resultados de uma pesquisa sobre as experiências de professoras que integraram grupos clandestinos de resistência à ditadura militar brasileira (1964-1985). A partir da análise dos relatos/depoimentos dessas professoras, presentes no Relatório da Comissão Nacional da Verdade (CNV) e entendidos como narrativas autobiográficas de memória e experiência, concluímos que as acusações de “subversão” a elas imputadas evocaram a sua condição como mulheres “desviantes” por transgredirem o comportamento social que era delas esperado e relacionado à submissão feminina. Se a História da Educação permite não só a análise do passado que se projeta nas fontes, mas também uma reflexão sobre a(s) realidade(s) educacional(is) do presente, as experiências dessas mulheres, ocorridas em um contexto repressivo e articuladas sob a questão de gênero e a sua atuação profissional, irrompem no presente com o recrudescimento de práticas que eram comuns na ditadura militar brasileira e que, nos últimos anos, têm sido frequentes com ataques e perseguição política no meio educacional.

Palavras-chave: Professoras subversivas. Militância política. Memória. Narrativas autobiográficas. Clandestinidadade.

ABSTRACT “SUBVERSIVES” TEACHERS: AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVES OF MILITANT WOMENS IN THE NATIONAL TRUTH COMMISSION (NTC) REPORT

The present text presents part of the results of a research on the experiences of womens teachers who were part of clandestines groups of resistance to the Brazilian military dictatorship (1964-1985). Based on the analysis of the reports/ depositions of these teachers, present in the Report of the National Truth Commission (NTC) and understood as autobiographical narratives of memory and experience, we conclude that the accusations of “subversion” imputed to them evoked their condition as “deviant” women for transgressing the social behavior that was expected of them and related to female submission. If the History of Education allows not only the analysis of the past that is projected in the sources, but also a reflection on the educational reality(s) of the present, the experiences of these womens, occurred in a repressive context and articulated under the gender issue and their professional performance, erupts in the present with the recrudescence of practices that were common in the Brazilian military dictatorship and that, in recent years, have been frequent with attacks and political persecution in the educational environment.

Keywords: Subversive female teachers. Political militancy. Memory. Autobiographical narratives. Clandestinity.

RESUMEN PROFESORAS “SUBVERSIVAS”: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE MUJERES MILITARES EN EL RELATORIO DE LA COMISIÓN NACIONAL DE LA VERDAD (CNV)

El texto presenta parte de los resultados de una investigación sobre las experiencias de profesoras que formaron parte de grupos clandestinos de resistencia a la dictadura militar brasileña (1964-1985). A partir del análisis de los relatos / testimonios de estas docentes, presentes en el Relatorio de la Comisión Nacional de la Verdad (CNV) y entendidos como narrativas autobiográficas de la memoria y la experiencia, concluimos que las acusaciones de “subversión” que se les atribuyen evocaban su condición de mujeres “desviadas” por transgredir el comportamiento social que se esperaba de ellas, relacionado con la sumisión femenina. Si la Historia de la Educación permite no solo el análisis del pasado que se proyecta en las fuentes, sino también una reflexión sobre la(s) realidad(es) educativas

del presente, las vivencias de estas mujeres, que se dieron en un contexto represivo y articulado al género y su actuación profesional, estalla en el presente con el resurgimiento de prácticas que eran comunes en la dictadura militar brasileña y que, en los últimos años, han sido frecuentes con ataques y persecución política en el ámbito educativo.

Palabras clave: Profesoras subversivas. Militancia política. Memoria. Narrativas autobiográficas. Clandestinidad.

Introdução

A ideia de “subversão”, historicamente, associou-se à noção de criminalidade. Se no século XIX ela esteve mais ligada à origem social e sobretudo à pobreza, no século XX ganhou um contorno propriamente político. Mais do que a referência a um crime em si, a acusação de “subversão”, compreendida como uma “desqualificação”, configurou-se como um artifício bastante utilizado contra os “criminosos” políticos. Era uma “prática usual dos órgãos repressivos atrelados ao governo” cuja argumentação, em geral, movia-se por alusões de ordem “moral, psíquica ou ética”. É possível dizer que, na “montagem” do estereótipo do que seria considerado comportamento “subversivo”, além das questões políticas a ele ligadas, apareceram mobilizados “valores conservadores como a defesa da moral cristã”, por exemplo. As acusações de “subversão”, em suma, não deixaram de ser também uma “dificuldade de aceitar diferenças” embasada na ideia de “ver o outro como elemento perturbador” (BARBOSA, 2012, p. 16-19).

Para Howard Becker (1997), o “desvio” não está relacionado ao comportamento em si, mas se trata de uma espécie de “rótulo” (BECKER, 1997; 2008) cujo sucesso ou adesão dependerá da força de seu reconhecimento em diferentes instâncias sociais que detêm e que administram o poder nos diversos contextos. O “subversivo”, o “desviante” ou o comportamento que se liga à ideia do “desvio” supõe

a existência de relações sociais que produzem determinadas regras e que exigem o seu cumprimento, fator que acaba por naturalizar determinados comportamentos e “rotular” os indivíduos que não os seguem ou respeitam. Em regimes autoritários, como as ditaduras, por exemplo, os “desviantes” ou os “subversivos” são aqueles que – em grupos ou individualmente – resistem às formas de dominação que ocorrem pelo processo de “naturalização” de alguns comportamentos em detrimento de outros.

Ana Maria Colling (1997; 2004) observou, em suas investigações, que a mulher militante política era encarada como um ser “desviante” não somente porque se insurgia contra a ditadura, mas também porque sua atuação se contrapunha ao “lugar destinado à mulher, rompendo os padrões estabelecidos para os dois sexos”, duas características tidas como “desviantes dos padrões” da “sociedade”. A ideia de subversão, assim, se liga ao contexto que marcava a luta política – resistência ao regime ditatorial, defesa de projetos políticos e sociais contrários ao regime, entre outros – e, ao mesmo tempo, a certo juízo que faziam os agentes da repressão do comportamento das mulheres militantes. Juízo que desqualificava as mulheres como sujeitos políticos por meio de representações bastante difundidas que associavam a imagem feminina ao casamento, ao trato com a família, ao cuidado com os fi-

lhos e limitada ao espaço doméstico (COLLING, 2004).

O texto que segue é parte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida ao longo do ano de 2017 que analisou as narrativas das mulheres vítimas da repressão política da ditadura militar. Narrativas que constam no Relatório da Comissão Nacional da Verdade (CNV), resultado dos trabalhos então realizados pela Comissão a partir de 2011 e publicizados no Relatório em 2014. A investigação integrou o projeto “Educação clandestina e traição: uma história da educação dos comunistas no Brasil da Guerra Fria”, desenvolvido entre os anos de 2015 e 2019. Esse projeto obteve, nas suas duas fases, financiamentos públicos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e também da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (Fapergs). A pesquisa sobre as mulheres militantes e a atuação das organizações políticas de resistência à ditadura militar brasileira no contexto da Guerra Fria foi desenvolvida no Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação que está atualmente vinculado ao CNPq e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Inseridas no que foi denominado como o contexto de diversificação de temas e fontes da História da Educação (CATANI, FARIA FILHO, 2005; SILVEIRA, MORETTI, 2017), as investigações de nosso grupo têm possibilitado um acúmulo significativo de reflexões sobre as possibilidades de utilização de fontes até então pouco usuais no campo de estudos histórico-educacional, tais como: inquéritos policiais, jornais e/ou revistas clandestinas, depoimentos/relatos de memória/experiência de militantes e ex-militantes políticos, entre outras. Temos, a partir do trabalho mobilizado pela utilização dessas fontes, explorado novas possibilidades e interlocuções teórico-metodológicas, sobretudo no que res-

peita a categorias conceituais como memória, narrativa e experiência (SILVEIRA, KAHMANN, OLIVEIRA, 2020), além de problematizarmos novas possibilidades temáticas a partir do estabelecimento de relações entre educação (BRANDÃO, 2002; CABANAS, 2002) e clandestinidade (LACERDA FILHO, 2011; OLIVEIRA; SILVEIRA, 2017; SILVEIRA; OLIVEIRA, 2019; NICOLAY; MÜLLER; SILVEIRA, 2019; SILVEIRA; ALMEIDA, 2021).

Do ponto de vista teórico-metodológico, entendemos que as narrativas são fontes de memória e identidade que não dizem apenas sobre quem narra, mas sobre os contextos nos quais se inserem os narradores. Na perspectiva da memória social, as narrativas se conectam a determinados grupos e contextos nos quais são produzidas. As lembranças, nessa chave de leitura, “[...] permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos” (HALBWACHS, 2006, p. 30). Narrativas, na dinâmica entre o recordar e o narrar, associam-se tanto à ideia de um projeto pessoal de vida, que narra sobre si mesmo e outros, quanto às estratégias de construção de identidade: “[...] a narrativa é uma modalidade de pensamento, uma forma de organizar a experiência”¹ (ABRAHÃO, BOLÍVAR, 2014, p. 10, tradução nossa). A experiência se relaciona com a narrativa e a memória, pois “[...] compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p. 15). Dessa forma, as narrativas das professoras permitem vislumbrar um quadro repressivo de extrema violência ligada à sua condição de mulheres e um aparato repressivo que objetivava desqualificar sua militância política e sua condição de sujeitos.

1 “[...] la narrativa es una modalidad de pensamiento, una forma de organizar la experiencia [...]”.

Quando consideramos o tipo de documento que é suporte das narrativas dessas professoras, o Relatório da CNV, o compreendemos como uma fonte sensível (BAUER; GERTZ, 2009) que se relaciona a um passado traumático que faz referência ao coletivo e ao social. Um documento de memória e consciência social que buscou enfrentar traumas de um passado recente de maneira coletiva e que permanece inscrito nas lutas do presente entre os diferentes grupos políticos e sociais que dele fizeram parte ou de seus herdeiros mais recentes. A natureza política e coletiva desse documento acaba por inscrevê-lo, nas relações entre presente e passado, em um “conjunto de estratégias” e de “enquadramento” (CANDAUI, 2011, p. 9) tendo em vista que as narrativas coletadas pela CNV desestabilizam versões oficiais (e também positivas) em relação ao regime militar, reinscrevendo esse passado no campo das lutas materiais e simbólicas do presente (CANCILINI, 2013) quando se considera, por exemplo, os embates entre grupos políticos de esquerda e direita nos últimos anos.

Na primeira parte do texto, apresentamos pontos de nosso percurso investigativo, incluindo, em uma perspectiva historiográfica, pareceres de pesquisadores em relação às atividades que foram realizadas pela CNV (2011-2014) e do conteúdo do Relatório (2014-2015) resultado dos trabalhos de seus membros. Ainda nessa parte, mais detidamente, relatamos alguns momentos do desenrolar de nossa busca pelas professoras consideradas “subversivas” e como, afinal, construímos o mapeamento que embasa nossa investigação. Na primeira fase de nosso percurso de pesquisa, tivemos que lidar com algumas questões no que diz respeito ao Relatório da CNV. A principal delas foi a inexistência, nesse documento, de uma seção específica destinada a tematizar a repressão às professoras, embora exista uma seção temática que explora as questões de gê-

nero, violência e repressão política, ao mesmo tempo em que outra trata da repressão nas universidades e no meio educacional (e aos professores de modo geral). Tendo em vista a existência de um número expressivo de depoimentos de mulheres professoras em nosso mapeamento, compreendemos que essa relação entre a atuação profissional no meio educacional e a questão de gênero necessita ser explorada e analisada com mais atenção.

Na segunda parte do artigo, nos dirigimos aos relatos/depoimentos das professoras entendendo-os como narrativas autobiográficas de memória/experiência que permitem vislumbrar, como já dissemos, um quadro social e político no qual as militantes políticas foram entendidas como “desviantes” e “subversivas” por não corresponderem à imagem tradicional de uma mulher ligada ao espaço doméstico, ao trato com a família, ao cuidado do marido e filhos. Também por serem mulheres, sofreram violências físicas e psíquicas específicas, como ameaças à integridade física de seus filhos e família, além de serem submetidas a torturas que incluíram abusos sexuais e estupro. Algumas mulheres, que estavam grávidas, depois da violência a que foram submetidas, ainda enquanto estavam presas, sofreram, por exemplo, com a experiência do aborto, além de outros traumas de caráter psicológico que as acompanharam durante muito tempo em suas vidas, mesmo já tendo passado muitos anos desses episódios. As atuações políticas dessas mulheres foram “transgressoras” e, portanto, consideradas “subversivas” tanto pelo fato de lutarem e resistirem às imposições de um regime autoritário, quanto porque seu comportamento de gênero não se alinhava ao que fora determinado por esse mesmo regime: uma imagem da mulher, frequentemente difundida, associada às atribuições da mãe, da esposa e da filha. Ideia que não era apenas proveniente dos repressores, mas também se

fazia presente nas organizações clandestinas que participavam da luta política de combate e resistência ao regime militar. Ideias sobre as atribuições “naturais” da mulher que, por causa de sua abrangência nas mais diferentes instâncias do social, não deixariam de ser incorporadas ideologicamente ao que se esperava do “ser professora”.

Por fim, ao buscarmos refletir a partir da questão de gênero, o fazemos por meio da compreensão das relações conflitivas que as mulheres enfrentaram e enfrentam tanto no passado quanto no presente. Partilhamos da ideia de que o gênero não é apenas um campo de estudos, como afirma Natalie Davis (1997), mas também possui uma dimensão ética de auxiliar na percepção da existência das mulheres na história. Assim, o gênero se configura como um modo significativo de compreensão desmistificadora das relações humanas. Trazendo a discussão para a História da Educação e pensando nas narrativas de professoras perseguidas pelo regime repressivo, permitimo-nos apontar interrogações do presente da “realidade educativa e pedagógica” sobre o passado que se projeta em nossas fontes por meio da “investigação histórica” (NÓVOA, 2011, p. 9) justo no momento em que ocorre o recrudescimento de um “pânico moral” (SEFFNER, 2019, p. 40) que aparece ligado à questão de gênero e que tem funcionado nos últimos anos com um dos eixos de inserção de discursos “neoliberais e (neo)conservadores” em movimentos do tipo “Escola sem Partido” (BARZOTTO; SEFFNER, 2020, p. 150).

Ao analisar as narrativas de professoras militantes da ditadura militar brasileira, consideradas como “subversivas” pelo regime nas décadas de 1960 e 1970, concluímos que esses depoimentos/relatos devem ser compreendidos como narrativas de memória e experiência que fornecem os subsídios para a compreensão das dimensões da situação de clandestini-

dade (LACERDA FILHO, 2011) por elas vivenciada em um contexto em que foram vítimas da repressão política. Quando se considera essa dimensão propriamente clandestina das experiências dessas mulheres que militavam em organizações políticas de resistência à ditadura, ainda que o narrado seja por vezes o relato de situações muito duras e violentas, o caráter autobiográfico dessas narrativas permite considerar também a sua dimensão formativa (PASSEGGI, 2008; 2010; ABRAHÃO, 2004; 2006; CUNHA, 1997; CUNHA, 2012; BUENO, 2002; 2006) que permitiu a essas mulheres “revisitar” suas vivências e refletir sobre elas, ressignificando-as, mesmo que não de maneira suficiente para superar a profundidade do trauma como elemento integrante de suas identidades. Também do ponto de vista formativo, seria tentador dizer que essas narrativas fornecem, além da vertigem causada pela sensação de justaposição do passado no presente, (espécie de “revival” de práticas de perseguição, intimidação e controle, provenientes do passado da ditadura), alguns subsídios significativos para percorrer e compreender criticamente os tempos que vivemos.

Em busca das professoras “subversivas”: breves apontamentos sobre o Relatório da CNV e a presença das narrativas de mulheres vítimas da repressão política da ditadura militar

Um dos primeiros passos de nosso percurso investigativo tratou de identificar a presença das mulheres – como um tema tratado/valorizado – no conteúdo do Relatório da CNV. Ou seja, antes de analisar de forma mais objetiva as narrativas das professoras, buscamos identificar de que maneiras as mulheres apare-

cem no conteúdo do relatório. Esses primeiros passos configuraram-se em momentos-chave de nosso percurso de pesquisa porque, se de um lado a relação entre mulheres e repressão política foi um tema extremamente valorizado pela Comissão, por outro, o relatório não se deteve especificamente ao caso das mulheres professoras, ainda que tenha dedicado toda uma seção à temática da repressão nos meios educacionais, em relação a professores e estudantes de modo geral e nas universidades em particular, sem, contudo atentar para o fato de se tratarem ou não de mulheres.

A pesquisa iniciada em 2017 pelo nosso grupo também levou em consideração as diferentes interpretações, de cunho acadêmico e historiográfico, sobre os trabalhos e as atividades realizadas entre os anos de 2011 e 2014 pela CNV. Algumas considerações parecem aproximar as interpretações acadêmicas, principalmente as que podem ser identificadas como provenientes do campo de produção historiográfica. Uma das principais considerações afirma que apesar de objetivar o direito à memória e à verdade histórica e de ser caracterizada como um mecanismo de justiça de transição democrática, como de resto ocorreu em outros países da América Latina, o não reconhecimento da responsabilidade dos agentes repressivos no que diz respeito às graves violações de direitos humanos no período da ditadura militar brasileira acabou por tornar a justiça de transição inconclusa e causar uma significativa fissura no direito à memória das vítimas.

Na primeira fase da pesquisa, duas perguntas se fizeram presentes e orientaram nossas ações investigativas iniciais. A primeira: quais foram as interpretações acadêmicas a respeito da CNV e do relatório resultante dos seus trabalhos entre os anos de 2011 e 2014? A segunda: como as mulheres e sua relação com a repressão política apareceram no Relatório da CNV?

Compreendemos que essas duas primeiras questões que nos fizemos interligam-se metodologicamente no que diz respeito ao trato com a fonte histórica. Ou seja, antes de nos determos às narrativas das mulheres e das professoras, nosso objetivo mais central, foi necessário compreender algumas características do relatório como um documento em nossa pesquisa e que, como um dos resultados dos trabalhos realizados pela CNV, teve algumas intenções específicas que estabelecem diálogo com o seu contexto de surgimento, discussão, criação e publicação. As próprias características do relatório, sua abrangente dimensão política e social em termos de memória histórica, permitiram que realizássemos uma leitura de cunho crítico, na qual buscamos, afinal, articular e cruzar diferentes partes de seu conteúdo.

A análise das narrativas de professoras, quando se verifica a inexistência de um tópico específico sobre esse tema – perseguição às mulheres militantes e professoras – ao mesmo tempo em que há uma seção especialmente dedicada à repressão perpetrada pela ditadura no meio educacional, por exemplo, guarda relação com essa ideia: o Relatório da CNV, resultado do trabalho de seus membros entre os anos de 2011 e 2014, é um documento de memória cuja dimensão bastante abrangente, coletiva, social e, principalmente, política, referida a um passado ainda bastante recente e sensível (BAUER; GERTZ, 2009) permite caracterizá-lo como um documento de “memórias em construção” (CANABARRO, 2014, p. 215). Tendo em vista que o resultado dos trabalhos não permitiu que se responsabilizasse judicialmente os agentes repressivos diretamente envolvidos em episódios de violação de direitos humanos, a própria fissura da memória das vítimas, causada por essa não responsabilização, tem permitido que o Relatório da CNV possa ser interpretado de diferentes formas,

levando em consideração sua inscrição nas lutas políticas e simbólicas do presente, como já colocado, e nas múltiplas possibilidades de enquadramento dessas “lembranças” que aparecem em um terreno de disputas (CANCLINI, 2013; CANDAU, 2011, p. 9). Ao mesmo tempo, do ponto de vista da pesquisa histórica – mas também de uma perspectiva ética da relação que a pesquisa histórica estabelece com a democracia e com o presente, como informamos ao longo da introdução deste texto –, as narrativas de mulheres que foram militantes políticas e professoras assumem o caráter de “testemunho” de um tempo em que diferentes grupos sociais foram submetidos a experiências traumáticas em um regime repressivo. Assim, levamos em consideração o que asseverou Beatriz Sarlo (2007, p. 24-25) quando diz que a “[...] linguagem liberta o aspecto mudo da experiência, redime-a de seu imediatismo ou de seu esquecimento e a transforma no comunicável, isto é, no comum”. Queremos dizer com isso que a não punição dos agentes repressivos deixa uma das intenções iniciais da Comissão em aberto e que essa abertura resulta na fissura da memória das vítimas, o que permite uma permanente reconstrução do conteúdo do Relatório da CNV pelos diferentes grupos que nele são referidos. Grupos que, de certa maneira, existem e persistem no cenário das disputas políticas sobre o passado da ditadura militar brasileira mesmo atualmente, o que traz, como não poderia deixar de ser, implicações de caráter ético aos estudos provenientes da pesquisa histórica.

A CNV foi um órgão temporário criado pela Lei nº 12.528 de 18 de novembro de 2011 e encerrou suas atividades em 10 de dezembro de 2014 com a entrega de seu Relatório final. As cópias dos três volumes do Relatório da CNV são atualmente mantidas e disponibilizadas pelo Centro de Referência Memórias Reveladas na internet, em endereço eletrônico liga-

do ao Arquivo Nacional. Criada para apurar e esclarecer publicamente as graves violações dos direitos humanos cometidas por agentes do Estado entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988, período que se situa entre as duas últimas constituições democráticas brasileiras, a CNV teve por finalidade, efetivar o direito à memória e à verdade histórica, além de identificar e trazer ao público mais amplo esclarecimentos sobre quais os locais, as instituições, os indivíduos e as características dessas violações. Pode-se dizer que um dos principais objetivos da Comissão foi:

[...] verificar os meios e contextos em que ocorreram estas graves violações, focando-se não somente nas mais graves, como a tortura, mas também em outras mais sistemáticas e cujas instituições perpetradoras passaram por poucas reformas com vistas à não repetição (TORELLY, 2014, p. 221).

Ainda que o objetivo da Comissão tenha se caracterizado em não focalizar apenas os crimes mais graves como a tortura, conforme explicitado, outras interpretações, do ponto de vista do campo de estudos da história, têm chamado atenção para o que teria sido, afinal, efetivo nesse objetivo de “verificar os meios e contextos” nos quais ocorreu violação dos direitos humanos. Para Carlos Fico (2012), por exemplo, a Comissão não obteve uma efetiva abrangência no que diz respeito às violações. O historiador criticou o fato de que, para a CNV, as vítimas da ditadura foram apenas as pessoas presas, vitimadas pela tortura e pelo desaparecimento. Em sua interpretação, a Comissão fracassou em não inserir pessoas comuns no rol das vítimas. Isto é, aquelas que não fizeram parte da militância de esquerda, mas que foram atingidas e prejudicadas pela ditadura de outras maneiras. De certa forma, pode-se dizer que isso se deve, em boa parte, ao momento político no qual ocorreu a formação da CNV e aos acontecimentos relacio-

nados à transição democrática a partir de fins da década de 1970 e meados dos 1980, quando teve início o processo de ressignificação do passado ditatorial que culmina com as atividades que foram desenvolvidas pela Comissão e possuem como resultado o seu relatório, finalizado em dezembro de 2014. Um dos principais momentos desse processo de quase três décadas – e reconhecido pela CNV em seu relatório – foi a promulgação da Lei da Anistia, em 1979 que:

[...] conferiu o benefício da anistia a todos quantos, no período compreendido entre 2 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, cometeram crimes políticos ou conexos a estes, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos e aos servidores da administração direta e indireta, de fundações vinculadas ao poder público, aos servidores dos poderes Legislativo e Judiciário, aos militares e aos dirigentes e representantes, punidos com fundamento em atos institucionais e complementares. A anistia permitiu a liberdade de centenas de militantes que cumpriam pena em todo o país, bem como o retorno ao solo brasileiro daqueles que se viram compelidos ao exílio (BRASIL, CNV, v1, 2014, p.24).

A CNV procurou atender às demandas dos perseguidos políticos presos no período da ditadura militar, além de reivindicações dos familiares de mortos ou desaparecidos que almejavam informações das circunstâncias das mortes e desaparecimentos de seus parentes. Por outro lado, a Comissão não teve o poder de punir os indivíduos envolvidos nos crimes de tortura. Obedecendo a uma decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), de abril de 2010, e acatando uma ação da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), que impediu qualquer modificação na Lei da Anistia (1979), foi impossibilitada a penalização dos agentes da repressão. O perdão político da Lei da Anistia incluiu não só presos políticos que haviam sido torturados ou mesmo exilados, mas também agentes

da repressão que permaneceram impunes. Os militares, especialmente, que desfrutavam da proteção que a anistia proporcionou, passaram a se posicionar contra qualquer tipo de alteração que pudesse vir a prejudicá-los.

As Forças Armadas fizeram com que a Lei da Anistia aparecesse, isso desde 1979, como “assunto tabu e atuaram com o poder de veto sempre que o tema entrou na agenda política”. A seu “favor” o “fato de que a sociedade brasileira nunca se mobilizou de forma expressiva em prol de uma política de direitos”, ou mesmo “[...] o apoio velado ou explícito do Poder Executivo, com a morosidade da justiça, a inapetência do Legislativo para com os temas dos militares e dos direitos humanos” (D’ARAÚJO, 2012, p. 50). Essa posição assumida pelos militares resultou em implicações na criação da CNV. Em 2009, o então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva assinou um decreto que criava o Terceiro Plano Nacional de Direitos Humanos. Nesse mesmo plano estava prevista a criação de uma Comissão Nacional da Verdade, ideia consolidada pela Conferência Nacional dos Direitos Humanos. A possibilidade de que se criasse uma Comissão gerou ameaças de renúncia de cargos por parte dos comandantes militares. O presidente postergou a decisão e a Comissão foi criada apenas em 2011, já no governo de Dilma Rousseff.

A CNV pode ser considerada como um mecanismo de justiça de transição que visou enfrentar, reparar e mesmo superar abusos e violações que ocorreram especialmente durante o período da ditadura militar brasileira, julgando os que seriam responsáveis pelos crimes, incluindo os agentes estatais da repressão política, além de reconhecer e registrar a memória das vítimas na história do país. Em outros países da América Latina, a exemplo de Argentina, Uruguai, Chile, Peru, Guatemala, Panamá e El Salvador, Comissões da Verdade também foram criadas e se reconheceu publicamente

as graves violações dos direitos humanos cometidos, levando em consideração os diferentes contextos sociopolíticos, legais e culturais. No total, foram mais de 30 dessas Comissões criadas ao redor do mundo. O próprio conceito de “transição” pode ser considerado como um elemento novo na linguagem política-jurídica (QUINALHA, 2013). Os processos de transição de regimes autoritários para regimes democráticos nem sempre ocorrem de maneira efetiva, sobretudo quando o tema dos direitos humanos não é suficientemente enfrentado. Assim, “[...] a transição política brasileira” foi marcada “[...] pelo caráter de excepcionalidade característico do período ditatorial anterior” (BAUER, 2015, p. 119).

No caso do Brasil, como já colocado, e devido a diversos fatores, especialmente em relação às pressões das Forças Armadas, a Comissão limitou-se ao reconhecimento e registro da memória das vítimas, sem julgar ou punir os responsáveis pelos crimes contra os direitos humanos, o que se configurou como um dos elementos de uma transição inconclusa nas últimas três décadas que se iniciou com a Lei da Anistia (1979), passou pelas Diretas Já (1984) até chegar ao momento da formação e atuação da CNV (2011-2014). Segundo Carlos Fico (2012), se a Lei da Anistia de 1979 beneficiou os opositoristas da ditadura, também não deixou de consagrar a impunidade dos agentes da repressão. Ao mesmo tempo, as Diretas Já, de 1984, como uma campanha popular que visava a aprovação de eleições diretas, também foi frustrada, já que a escolha para presidente da República foi indireta, como havia sido planejada pelos militares através de uma negociação política. Assim, “frustração diante da impunidade” no caso da não punição dos agentes estatais da repressão, especialmente em relação aos militares, e as marcas de “um processo que não terminou, uma transição inconclusa”, são os elementos característicos da

relação que o país estabeleceu com o seu passado ditatorial (FICO, 2012, p. 38).

O documento, que pode ser visto como um dos resultados dos trabalhos realizados pela CNV entre os anos de 2011 e 2014 e que recebeu o nome de Relatório Nacional da Verdade, apesar de ser considerado um marco significativo na história do país, não fez com que o sentimento de impunidade desaparecesse, visto que os causadores do sofrimento imposto às vítimas não foram efetivamente punidos, embora tenham sido publicamente identificados. É possível, dessa forma, afirmar que o relatório foi um marco importante no processo de transição para a democracia, ainda que tenham permanecido os traumas da repressão, o que é possível observar quando se constata o recrudescimento das ameaças à democracia nos últimos anos, bem como os ataques que vêm sendo realizados à Educação Básica escolar representados por movimentos do tipo “Escola sem Partido”, por exemplo.

O relatório que resultou dos trabalhos realizados pela CNV foi finalmente entregue no dia 10 de dezembro de 2014 para a então presidenta Dilma Rousseff. O documento com o total de 4.300 páginas foi dividido em três volumes. O volume I foi especificamente voltado para as atividades desenvolvidas pela CNV, tais como diligências investigativas, entrevistas e depoimentos que foram colhidos. O relatório se dirigiu, ainda no que se refere ao volume I, para as graves violações dos direitos humanos. Além disso, apresentou conclusões e recomendações da Comissão para a transição democrática brasileira. No volume II, apresentou-se o conjunto de nove textos temáticos redigidos sob a supervisão de membros da CNV. Neles, são abordadas as graves violações dos direitos humanos sofridas pelos diversos grupos, desde a repressão aos movimentos sociais e trabalhadores, até as que atingiram indígenas, homossexuais, pessoas do mundo rural e es-

tudantes. Esse volume tratou também das relações entre a sociedade civil e a ditadura militar. O volume III foi voltado para o tema das mortes e dos desaparecimentos. Esse volume tem uma lista com 434 nomes de mortos ou desaparecidos. Nesse volume, aparecem ainda as circunstâncias das mortes e desaparecimentos, bem como o andamento das investigações da Comissão sobre os casos tratados.

Nos três volumes do relatório, foi possível constatar menções sobre a repressão às mulheres, ainda que esse assunto tenha sido melhor aprofundado especialmente nos volumes I e III. Especificamente no que diz respeito ao volume I, aparece um conjunto de depoimentos que, em sua maioria, apresentam relatos sobre torturas, perdas sofridas ou perseguições políticas no período da ditadura militar brasileira, sendo essas narrativas provenientes de 58 mulheres, enquanto no volume III aparece uma lista de 51 mulheres mortas ou desaparecidas. As mulheres desaparecidas ou mortas do volume III também aparecem em algumas ocasiões citadas no volume I, que trata das investigações sobre mortes e outras violações. Já as mulheres do volume I aparecem em menor número de vezes no volume III, citadas apenas como componentes das narrativas de outras mulheres ou como depoentes de casos analisados pela Comissão.

A presença das mulheres no Relatório da CNV pode ser compreendida de duas perspectivas, uma temática e outra nos depoimentos. Do ponto de vista temático, podemos dizer que essa presença aparece diluída em todo o conteúdo do documento de diferentes formas. Em relação especificamente às narrativas de mulheres, ou seja, no que toca diretamente os depoimentos, entrevistas, relatos e cartas foi possível constatar um número significativo de mulheres. No volume I, contamos 58 mulheres e 80 homens. No volume III, que trata dos desaparecimentos e mortes, contabiliza-

mos 51 mulheres e 383 homens em um total de 434 pessoas. Entre as mulheres que aparecem no volume I, foi possível constatar a profissão da maioria. Das 58, 11 eram professoras, das quais cinco exerciam a profissão na época da ditadura, sendo que pelo menos três delas se mantiveram no exercício do magistério ao longo de suas trajetórias de vida. No volume III, das ocupações e/ou profissões que foram possíveis de mapear, seis eram professoras, três bancárias, uma comerciária, duas donas de casa, uma costureira, uma dançarina, uma empregada doméstica, uma enfermeira, uma estilista, uma geóloga, uma médica, cinco psicólogas, duas jornalistas, uma trabalhadora rural, uma industriária, duas operárias, além de outras três mulheres das quais não foi possível saber de suas ocupações.

Se por um lado a diversidade de ocupações e/ou profissões e atividades exercidas por mulheres indica a abrangência da repressão política em diversos setores profissionais, por outro, o número de professoras atingidas pelos órgãos de repressão da ditadura militar pode ser considerado bastante expressivo quando se compara às demais. A constatação desse dado nos impeliu a problematizá-lo e aprofundá-lo, ainda que não tenha sido mais diretamente trabalhado pela CNV. Como já dissemos, a forte presença do tema no presente e a proximidade de nossas experiências como professora e professores, tendo em consideração os casos que chegam ao nosso conhecimento sobre perseguição a docentes ou, em especial, episódios de misoginia e mesmo de machismo no meio educacional, acabam por nos implicar de maneira direta com o assunto, o que, inclusive, nos motiva a refleti-lo mais detidamente.

Professoras consideradas “subversivas” e suas narrativas de memória e experiência: repressão

e violência entre a recusa dos tradicionais papéis como mulher/professora e a militância política de resistência à ditadura militar

Os depoimentos de professoras que foram militantes políticas ao mesmo tempo em que atuavam nos meios educacionais relatam episódios marcantes de violência física e psicológica, que evocaram, sobretudo, sua condição de mulher. As narrativas acerca dos episódios de violência sofrida, pelo olhar das professoras, demonstram que os agentes da repressão, entre advertências e ameaças (parte de um tipo de tortura psíquica) e violência corporal, que incluía desde choques elétricos a abusos sexuais e estupros (ligados à tortura física), buscavam fragilizá-las e sujeitá-las contrapondo-as a um perfil de mulher que seria o esperado pela ordem ditatorial, limitada ao espaço da casa, aos cuidados com a família, marido e filhos. Seus depoimentos, como narrativas de experiência e memória, permitem vislumbrar a dialética entre subjetividade individual e a relação que suas individualidades estabeleciam com os quadros sociais e de referência mais amplo.

Como militantes políticas de organizações de esquerda, que resistiam à ditadura militar, foram perseguidas pelos órgãos repressivos. Ao serem capturadas, foram presas e sofreram todos os tipos de violência e abusos. Mulheres que tiveram suas trajetórias de vida marcadas pelas violências da repressão e pela clandestinidade política (OLIVEIRA, SILVEIRA, 2017; SILVEIRA, OLIVEIRA, 2019). Como mulheres, foram vítimas de violência relacionada ao gênero, em situações que envolveram abusos sexuais e estupros, além de outras formas de tortura psicológica que objetivavam, mais precisamente, causar perturbações de ordem psíquica (MARTÍN, 2005).

Seu papel como professoras, embora não pareça se fazer presente nas narrativas sobre

as ações dos agentes da repressão, era visto na época como uma espécie de extensão do ideal de mulher ligada à submissão ao homem – o pai ou o marido – ou restrita ao espaço doméstico. A conjugação dos papéis de mulher, militante e professora, marcou o quadro de compartilhamento de experiências que as tornava uma parte do grupo ao qual faziam referência e, ao longo de suas vidas, nele, criaram relações e acabaram estabelecendo visões comuns da realidade em que viviam, do tempo, do passado, do presente e do futuro (HALBWA-CHS, 2006; THOMPSON, 1981).

Suas memórias aludem a um período de forte repressão que teve como pano de fundo a Guerra Fria e onde não havia espaço para a luta política “às claras” e para ideias que contrapusessem o governo de maneira democrática. Os embates entre os diferentes grupos políticos e organizações, tento em vista o contexto autoritário e repressivo, foram empurrados para zonas de invisibilidade e clandestinidade e, por consequência, também de violência (LACERDA FILHO, 2011). Nessa perspectiva, suas narrativas podem ser lidas como o “testemunho” (SARLO, 2007, p. 25) que dá voz ao que era invisível porque marcado pela clandestinidade.

Um outro ponto importante que vale ser lembrado é o da incorporação da imagem da mulher “de família” na figura do “ser professora”. Ao pensar a atuação profissional das professoras sob a ótica de gênero, as pesquisadoras costumam situar o século XIX como o início do processo chamado de “feminização do magistério” que teria se dado a partir da montagem da “identificação entre a natureza feminina e a prática docente no ensino primário”, presente também ao longo de boa parte do século XX (TAMBARA, 1998, p. 49). Ao mesmo tempo, o magistério também teria representado uma oportunidade para o exercício profissional, uma “conquista” na trajetória

das mulheres no mercado de trabalho (SILVA, 2002, p. 96; WERLE, 2005, p. 610).

Pode-se dizer, por outro lado, que as mulheres da década de 1960, de certa forma inspiradas no feminismo² – que vinha ganhando força desde a sua primeira onda no final do século XIX e início do XX –, passaram a romper com o que era designado como “próprio” ou “natural” ao seu gênero. Houve maior reconhecimento dos limites da ideia de que o trabalho da mulher seria apenas cuidar dos filhos e do marido. Foi um momento em que se rompia, também, com a ideia de que a mulher não poderia atuar na vida política. Esse comportamento foi visto como uma transgressão, essa transgressão feminina ao padrão patriarcal imposto se manifestou também com a resistência de mulheres à ditadura militar instaurada no Brasil (PAGOTTO; SOUZA, 2016).

Assim, as mulheres professoras que atuaram na militância política clandestina experimentaram, nas múltiplas dimensões de suas vidas, a inscrição de suas trajetórias na tensão de suas experiências sociais e políticas relacionadas ao fato de serem mulheres, ao gênero, portanto. A condição foi a de mulher “subversiva”, que transgredia o que lhe era imposto devido sua atuação política. No que toca à atuação profissional dessas mulheres, é possível dizer também: ainda que o ideal de “ser professora” tenha incorporado do ponto de vista ideológico uma visão mais tradicional da mulher e do feminino, a atividade como professora pode ser considerada, igualmente, uma conquista na trajetória de mulheres na relação com o mercado de trabalho.

Ana Maria Gomes, detida no Sindicato dos

2 Na obra *O que é feminismo*, Branca Moreira Alves (1981) diz que o feminismo se constrói a partir das resistências, derrotas e conquistas que compõem a história da mulher, estando em permanente recriação e buscando a superação das relações hierárquicas entre homens e mulheres e alinhando-se a outros movimentos que lutam contra a discriminação em suas diferentes formas.

Metalúrgicos de Osasco e levada ao DOPS/SP para prestar depoimento, em julho de 1968, relata a reação de um delegado depois que explicou os motivos pelos quais estaria no sindicato naquele momento. Por meio de seu relato, é possível analisar qual seria, na concepção desse agente, o papel de uma mulher:

[...] Nós recebemos um sermão. Ele [delegado] disse: ‘você são moças, jovens, que provavelmente pretendem casar, constituir uma família, e fica muito mal, moças como você estarem frequentando sindicato, estarem metidas nesse tipo de coisa, então você vão para casa, tenham juízo e nunca mais se metam nessa’ [...] É interessante ver em como você se coloca na tua condição de mulher e você consegue resistir a partir dessa condição que a sociedade te dá. Aí foi perfeito: nos enquadraram e pronto. E [é interessante ver] como ele também nos ameaçava com o perigo de não casar, com o perigo de não cumprir com aquilo que toda mulher sonha (BRASIL, CNV, v1, 2014, p.405).

A visão do delegado, conforme o relato, convertia-se em uma advertência: “perigo de não casar, perigo de não cumprir com aquilo que toda mulher sonha”. A possibilidade de não realizar o que seria o esperado para elas deveria se configurar como um motivo de medo ou desgosto. Essa visão foi predominante nas narrativas das professoras que foram vítimas da repressão durante a ditadura militar. A ideia de transgressão se dava não apenas porque integravam organizações políticas contrárias ao regime, mas porque a participação na luta política não era o que se esperava ou se adequava ao seu papel social, associado ao gênero. A ênfase dada pelos agentes repressivos a essa “transgressão” está presente no relato da professora Izabel Fávoro que, junto de seu marido Luiz Andrea, coordenava a Vanguarda Armada Revolucionária Palmares (VAR-Palmares). Quando foi presa, em maio de 1970, Izabel foi torturada mesmo estando grávida e, enquanto ainda estava presa, veio a so-

frer um aborto em função da violência física a que foi submetida. Segundo ela, a maior parte das ofensas proferidas pelos torturadores a atacavam em sua condição de mulher:

[...] eles levavam a gente lá para aquele pavilhão, a gente aí, o prazer deles era torturar um em frente ao outro, dizer: ‘Olhe, sua vadia, ele está apanhando por culpa sua, que não quer colaborar’, ou o contrário, era um jogo de tortura psicológica, física, pra desestabilizar a gente. Eu fui muito ofendida, como mulher, porque ser mulher e militante é um carma, a gente além de ser torturada física e psicologicamente, a mulher é vadia, a palavra mesmo era ‘puta’, ‘menina decente, olha para a sua cara, com essa idade, olha o que tu está fazendo aqui, que educação os teus pais te deram, tu é uma vadia, tu não presta’ [...]. (BRASIL, CNV, v1, 2014, p. 766).

É possível afirmar que esse sentimento de estar sendo atacada como “mulher e militante” é muito frequente nas narrativas de muitas mulheres à CNV. Muitas delas relataram sobre os insultos sofridos, semelhantes aos narrados por Izabel Fávoro, como é o caso professora Maria Dalva Leite Castro de Bonet, presa em três momentos diferentes, no Destacamento de Operações de Informação do Centro de Operações e Defesa Interna (DOI-CODI) do Rio de Janeiro:

Até que chega de novo o Magalhães com esta pérola da vida. Eu quero que vocês botem exatamente como ele falou, que eu nunca esqueci: sua puta, esta cona nunca mais vai ver piroca na vida! Aos gritos. E repetia. Nossa, isso eu senti como uma violação. [...] Sempre havia uma marca machista. (BRASIL, CNV, v1, 2014, p. 405-406).

A violência sexual é outra questão muito presente nos depoimentos colhidos pela CNV, principalmente nos relatos prestados por mulheres. A Comissão abordou que o uso da violência sexual nos centros de torturas mostrou a banalização desse tipo de violência como método que vinha a anular a personalidade da vítima (BRASIL, CNV, p.279). A CNV ainda ex-

pressou que, no seu entendimento, a violência sexual pode ser uma forma de tortura quando esta é cometida por agente público visando adquirir informações, castigar, intimidar, humilhar ou discriminar o torturado ou alguém ligado à vítima (BRASIL, CNV, 2014).

Em relação ao caso das torturas (que incluíam abusos sexuais e psicológicos), a tentativa de sujeitar o “corpo da mulher” tinha um objetivo específico e “fundamental” nas práticas de tortura: era “preciso que se entendesse que a militante política era uma mulher desviante, porque poder e política rimam com masculinidade, com virilidade, e não com feminilidade (COLLING, 1997, p. 80). Assim, a atuação dessas mulheres na resistência e na luta política contra a ditadura militar foi considerada transgressora não só porque lutavam e resistiam às imposições de um regime autoritário, mas também devido ao seu comportamento de gênero não se alinhava ao que era esperado ou determinado por esse mesmo regime. A diferença biológica de que são portadoras era considerada o elemento que as despersonalizava, que as destituía como sujeito autônomo, em detrimento de uma visão patriarcal da sociedade, na qual a mulher dependia do seu marido ou do seu pai; ou as desvalorizava como sujeito político, na medida em que a arena política e, sobretudo, a luta política clandestina, não seria o lugar mais adequado ou determinado que a mulher viesse a ocupar.

Nem mesmo as crianças, filhos de militantes, escapavam da repressão da ditadura militar no Brasil. Muitas eram levadas para os centros de tortura, onde acabavam por ouvir os gritos dos torturados, podendo, ainda, serem obrigadas a ver seus pais torturados. Em seu depoimento, a professora Eleonora Menicucci de Oliveira, na época militante da luta armada pelo Partido Operário Comunista, relata que sua filha, com um ano e dez meses de idade, foi ameaçada pelo uso de choques elétricos:

Um dia, eles me levaram para um lugar que hoje eu localizo como sendo a sede do Exército, no Ibirapuera. Lá estava a minha filha de um ano e dez meses, só de fralda, no frio. Eles a colocaram na minha frente, gritando, chorando, e ameaçavam dar choque nela. O torturador era o Mangabeira [codinome do escrivão de polícia de nome Gaeta] e, junto dele, tinha uma criança de três anos que ele dizia ser sua filha. Só depois, quando fui levada para o presídio Tiradentes, eu vim a saber que eles entregaram minha filha para a minha cunhada, que a levou para a minha mãe, em Belo Horizonte. Até depois de sair da cadeia, quase três anos depois, eu convivi com o medo de que a minha filha fosse pega. Até que eu cumprisse a minha pena, eu não tinha segurança de que a Maria estava salva. Hoje, na minha compreensão feminista, eu entendo que eles torturavam as crianças na frente das mulheres achando que nos desmontaríamos por causa da maternidade. (BRASIL, CNV, v1, 2014, p. 409).

Não foram poucas as vezes em que os militares utilizaram a maternidade como forma de causar sofrimento às mulheres, conforme relato de Maria Amélia de Almeida Teles, professora de Artes na época em que foi presa:

[...] Nós fomos torturadas com violência sexual, usaram a maternidade contra nós. Minha irmã acabou tendo parto, tendo filho na prisão. [...] Nós sabemos o quanto a maternidade, o ônus da maternidade, que nós carregamos. (BRASIL, CNV, v1, 2014, p. 408).

Ela ainda relata a experiência de ter os filhos raptados e levados para a sala de tortura onde ela estava:

Tive os meus filhos sequestrados e levados para sala de tortura, na Operação Bandeirante. A Janaina com cinco anos e o Edson, com quatro anos de idade. [...] Inclusive, eu sofri uma violência, ou várias violências sexuais. Toda nossa tortura era feita [com] as mulheres nuas. Os homens também. Os homens também ficavam nus, com vários homens dentro da sala, levando choques pelo corpo todo. Inclusive na vagina, no ânus, nos mamilos, nos ouvidos. E os meus filhos me viram dessa forma. Eu urinada,

com fezes. Enfim, o meu filho chegou para mim e disse: ‘Mãe, por que você ficou azul e o pai ficou verde?’. O pai estava saindo do estado de coma e eu estava azul de tanto... Aí que eu me dei conta: de tantos hematomas no corpo. (BRASIL, CNV, v1, 2014, p. 410).

A tortura psicológica buscava causar sofrimento psíquico e moral e acabava por se enquadrar nas práticas de violência que foram utilizadas pelos agentes na repressão, surtindo efeitos devastadores nas torturadas. Com o objetivo de que as torturas seguissem uma espécie de critério científico, buscava-se reduzir os danos físicos para que estes não fossem tão perceptíveis e para que as marcas visíveis logo desaparecessem, elevando o sofrimento da pessoa, porém sem causar óbito. Assim, foram desenvolvidos métodos de tortura que não causaram somente danos físicos, mas psicológicos, como a utilização de técnicas audiovisuais, luzes e ruídos perturbadores. O intuito era produzir perturbações mentais (BRASIL, CNV, 2014).

Outra professora, Jessie Jane Vieira Souza, que foi integrante da Aliança Libertadora Nacional (ALN), presa em julho de 1970, foi condenada a 30 anos de prisão e passou nove anos presa, sendo dois anos em completo isolamento. Em seu depoimento à CNV, ocorrido em setembro de 2013, Jessie Jane também falou das marcas deixadas pela tortura:

Eu sempre digo também que ter vivido muitos anos presa, de certa forma, tem o lado dramático, principalmente nove anos presa. É muito tempo, mas também é um tempo de aprendizagem e a... você tem também o tempo de assentar, de certa forma de apaziguar aquilo que havia sido vivido nos porões. Eu imagino... eu imagino não, eu sei, que os companheiros que saíam do DOI-CODI direto pra rua, muitos não suportaram. Nunca conseguiram sair do DOI-CODI. Evidente que nós nunca vamos conseguir sair do DOI-CODI. Mas saber que é preciso sair é importante. (BRASIL, CNV, v1, 2014, p. 388).

Como mencionado por Jane, muitos ex-presos políticos não suportaram as marcas psicológicas deixadas pela tortura e acabaram por cometer suicídio, como é o caso de Maria Auxiliadora Lara Barcellos, que era estudante de Medicina quando começou a se envolver em atividades políticas do movimento estudantil. Após o AI-5, passou a militar na luta armada, entrou para o Comando de Libertação Nacional (Colina) e, em seguida, à Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), organização derivada do Colina que originou a VAR-Palmares. Maria Auxiliadora sofreu inúmeras torturas que causaram um grande trauma que a acompanhou durante toda sua vida, até cometer suicídio no dia 1º de julho de 1976, jogando-se nos trilhos do trem na estação Chalottenburg, em Berlim Ocidental (BRASIL, CNV, 2014).

A bibliografia referente à participação de mulheres em organizações que pegaram em armas para lutar contra o regime militar informa que poucas ocuparam posições de comando em organizações clandestinas de esquerda. Contudo, muitas atuaram ao lado de seus companheiros realizando atividades importantes na luta política da época, como as de pichação, panfletagem, expropriação de bancos, sequestros de avião, instalação de bombas, dando apoio logístico a ações de guerrilheiros e, ainda, muitas vezes, faziam levantamentos de horários e deslocamentos de autoridades que viriam a ser alvo das ações dos militantes (MACHADO, 2008).

Essas visões acerca do papel do homem e da mulher na sociedade adentraram nas organizações políticas de resistência à ditadura, no cotidiano das atividades políticas que eram exercidas nessas organizações. As mulheres permaneceram no papel de namoradas e esposas dos homens militantes, o que deixa claro a dificuldade, até mesmo dentro desses grupos, de descartar uma condição que já era bastante comum na sociedade em geral, que frequen-

temente direcionou os homens para o espaço público e as mulheres para o espaço privado. Apenas após a reorganização das esquerdas no final da década de 1970 é que a questão da mulher passou a ser debatida (COLLING, 1997).

Nosso percurso investigativo sobre a militância política clandestina e sua relação com a educação têm demonstrado que, ao analisar narrativas de experiência/memória de mulheres militantes, a cultura política comunista, sobretudo em sua dimensão educativa, acabou por manter “a hierarquia entre os gêneros e deu continuidade aos papéis socialmente construídos sobre eles”. As lutas feministas, que contemplavam a experiência feminina, foram “secundarizadas na cultura política comunista do Brasil da Guerra Fria” e acabaram sendo rotuladas como “desvio buguês” (CRUZ; SILVEIRA, 2018, p. 279). Apesar de essas mulheres enfrentarem problemas referentes ao gênero, mesmo dentro das próprias organizações de resistência, como foi possível constatar em nossos percursos de investigação, houve relevante participação feminina nessas organizações políticas, em que muitas dessas mulheres também *pegaram em armas* para alcançar os propósitos centrais dessas organizações.

Quando os agentes da repressão evocaram a condição de mulher e, portanto, de gênero, em relação às professoras militantes políticas de resistência à ditadura militar, o faziam em um contexto onde prevalecia ainda a hierarquia de gêneros e os papéis sociais historicamente construídos em torno do masculino e do feminino. Susel Oliveira da Rosa (2016) salienta que, ao longo do processo de formação/educação para a militância, muitas mulheres passaram por uma espécie de “dessexualização”, quando a mulher deveria se transformar apenas em militante, sujeito universal masculino (SUSEL, 2016).

A ideia de “subversiva”, no caso das professoras militantes políticas clandestinas, não se

limitou à atuação como militante, na visão dos agentes repressores. A evocação de sua condição como “mulher” era reforçada pela forte hierarquia entre os papéis sociais do masculino e do feminino que, como vimos, não se limitou às ações e ao discurso das polícias políticas e agentes de controle social da ditadura militar, mas estavam, de maneira ampla, fortemente disseminada na sociedade, incluindo as organizações clandestinas de resistência política ao regime. Essas mulheres transgrediam politicamente porque eram contra a ditadura e eram comunistas; transgrediam socialmente porque contrapunham-se ao papel que lhes era imposto, ligado à figura tradicional da mulher no espaço doméstico, no trato com a família, no lugar de mãe, esposa ou filha.

Conclusão

Ao analisar os depoimentos/relatos de professoras que foram militantes políticas clandestinas durante a ditadura militar (1964-1985), todos eles presentes no Relatório da CNV (2014-2015), entendemos que se tratam de narrativas de memória e experiência que podem ser vistas como documentos de uma memória social e coletiva traumática. Quando consideramos a condição de clandestinidade vivida por essas mulheres, compreendemos que suas narrativas assumem, do mesmo modo, uma condição formativa, autobiográfica e de testemunho individual, coletivo e, principalmente, político. O Relatório da CNV, também como um documento de memória social e política, foi visto por pesquisadores do campo historiográfico como resultado de um trabalho importante e significativo realizado pela CNV, mas inconcluso do ponto de vista da justiça de transição – e da própria transição democrática do país, vivida a partir de fins dos anos 1970 e ao longo dos últimos 30 anos. As marcas do passado da repressão e a não punição dos agentes respon-

sáveis pelas graves violações dos direitos humanos ao longo do período da ditadura militar causou uma fissura na memória daqueles que foram considerados vítimas da repressão. Por outro lado, o caráter inconcluso dos trabalhos da Comissão, paradoxalmente, permite que a pesquisa em História da Educação, ao refletir sobre as justaposições do presente e do passado, em termos de permanência da fissura da memória e da força do trauma, assumam não só uma posição rigorosa na pesquisa com esse tipo de fonte sensível – de um passado ainda muito recente –, mas também uma dimensão ética de reflexão sobre a realidade mais próxima. Sobretudo quando, implicados diretamente em nossa atuação de educadora e educadores, consideramos a perseguição, a intimidação e a exposição de professores que entendem a experiência educativa – e a educação de modo geral – a partir das dimensões críticas e das diferentes realidades que a compõem.

No que toca especificamente às memórias das professoras militantes da resistência à ditadura, analisadas na segunda parte do texto, podemos concluir que a evocação da condição de “mulher militante” integrou a ideia de “subversão” dos “crimes” que teriam, por elas, sido cometidos. A transgressão era dupla: por serem contrárias e atuarem como militantes na resistência à ditadura e também por não se adequarem ao papel social que lhes foi estipulado como mulher, mãe e esposa. A transgressão do papel como mulher, no papel social que era delas esperado, marcou forte presença nos relatos analisados na segunda parte do texto. Quando lembramos que o sucesso de um “rótulo” depende, em boa parte, do nível de sua adesão, e que isso vale especialmente para a identificação como “subversiva”, constatamos que a transgressão do papel social que era esperado como mulher não se limitou ao círculo dos agentes da repressão ou ao regime ditatorial, mas se fez presente também nas organiza-

ções clandestinas de resistência política, das quais essas mulheres fizeram parte.

Ao tensionar a questão de gênero, buscamos refletir o papel da mulher militante e professora. Como militante, muitas delas passaram por um processo de “dessexualização” como vimos. Como professoras, podemos dizer que a atuação dessas mulheres era, em parte, um dos resultados das conquistas de outras mulheres do passado que tiveram suas primeiras atividades profissionais ligadas ao magistério. Ainda assim, a atuação como professoras, mesmo entre os anos 1960 e 1970, permanecia atrelada ideologicamente à ideia de uma feminilidade doméstica e submissa. Essa percepção do “ser professora”, podemos inferir, acabou por auxiliar no reforço do estigma carregado por essas professoras como mulheres militantes consideradas “subversivas” pelos agentes da repressão.

Ainda que as relações sociais e de gênero tenham sido apontadas no Relatório da CNV, especificamente no conjunto de seus textos temáticos no volume I, que pontuam o caráter das relações de gênero que estruturam e norteiam a vida dos indivíduos nos diferentes grupos sociais, considerando o lugar da “masculinidade” e da “feminilidade” (BRASIL, CNV, 2014, p. 401), o número expressivo de narrativas de autoria de professoras que foram também militantes políticas precisa ainda ser melhor analisado, contextualizado e mapeado. Articular os diversos dados e trechos do Relatório da CNV integra um escrutínio ético e investigativo do ponto de vista da pesquisa histórica, sobretudo quando consideramos, nos últimos anos, o recrudescimento de práticas que eram vigentes na ditadura, como a perseguição, intimidação e exposição de professores considerados “subversivos”. Quando lançamos o olhar para as professoras, não são poucos os casos em que a intimidação ganha contornos específicos relacionados à questão de gênero.

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica: tempo, memória e narrativas. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica – teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Profissionalização docente e identidade – narrativas na primeira pessoa. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino. (Org.) **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 189- 203.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BOLÍVAR, Antonio. Trayectorias epistemológicas y prácticas de la investigación (auto)biográfica en educación em Brasil y España. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BOLÍVAR, Antonio (Org.). **La investigación (auto)biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España**. Granada/Porto Alegre: EUG/EDIPUCRS, 2014. p. 8-29.
- ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. 5. ed. Brasiliense, 1985.
- BARBOSA, Júlia Lettícia Camargos. **Conhecendo o inimigo: criminalidade política e subversão, o DOPS mineiro na ditadura militar**. 2012. 154 fls. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-graduação em História, Universidade de São João Del Rey, São João Del Rey/MG, 2012. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/pghis/DissertacaoJuliaLeticiaBarbosa.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2021.
- BARZOTTO, Carlos Eduardo; SEFFNER, Fernando. Escola Sem Partido e sem gênero: redefinição das fronteiras público e privado na educação. **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, UNEB, v. 29, n. 58, p. 150-167, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/9043>. Acesso em: 31 jul. 2021.
- BAUER, Caroline Silveira. O debate legislativo sobre a criação da Comissão Nacional da Verdade e as múltiplas articulações e dimensões de temporalidade da ditadura civil-militar brasileira. **Anos 90**, Porto Alegre, UFRGS, v. 22, p. 115-152, 2015. Dis-

ponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/53185/36144>. Acesso em: 31 jul. 2021.

BAUER, Caroline Silveira; GERTZ, René Ernaini. Arquivos de regimes repressivos: fontes sensíveis da história recente. In: PINSKY, Carla Bassanezi; DE LUCA, Tania Regina (Org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 173-193.

BECKER, Howard Saul. **Outsiders**: estudos sobre a sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BECKER, Howard Saul. **Uma teoria da ação coletiva**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRASIL. COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. **Relatório da Comissão Nacional da Verdade** [v.1]. Brasília: CNV, 2014.

BRASIL. COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. **Relatório da Comissão Nacional da Verdade** [v.3]. Brasília: CNV, 2014.

BUENO, Belmira Oliveira. É possível reinventar os professores? A escrita de memórias em um curso especial de formação de professores. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 219-238.

BUENO, Belmira. Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, USP, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fZLqw3P-4fcfZNKzjNHnF3mJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 jul. 2021.

CABANAS, José María. **Teoria da Educação**. Concepção Antinômica da Educação. Lisboa, ASA, 2002.

CANABARRO, Ivo. Caminhos da Comissão Nacional da Verdade (CNV): memórias em construção. **Sequência**, Florianópolis, UFSC, n. 69, p. 25-234, dez., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/2177-7055.2014v35n69p215>. Acesso em: 31 jul. 2021.

CANCLINI, Néstor. García. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 2013.

CANDAU, Jöel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

CATANI, Denice Barbara.; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Um lugar de produção e a produção de um lugar: a história e a historiografia divulgadas no GT História da Educação da ANPEd (1985-2000). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 113-128, jan./abr., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gh7nGVYpKmBgjShVFSS-B8Bv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 jul. 2021.

COLLING, Ana Maria. **A resistência da mulher a ditadura militar no Brasil**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

COLLING, Ana Maria. As mulheres na ditadura militar no Brasil. **História em Revista**, Pelotas/RS, UFPel, n. 1, v. 10, s/p, 2004.

CRUZ, Marcelly Machado; SILVEIRA, Éder da Silva. Gênero, educação e cultura política comunista: reflexões sobre narrativas de mulheres militantes. **Textura**: Revista de Educação e Letras, [s. l], v. 20, n. 44, p. 1-17, Canoas/RS, Ulbra, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/3872>. Acesso em: 31 jul. 2021.

CUNHA, Jorge Luiz da. Pesquisas com (auto)biografias: interfaces em tempos de individualização. In: PASSEGI, Maria da Conceição. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo I. Natal: EDUFERN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 95-114.

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** São Paulo, USP, vol. 23 n. 1-2, p.185-195. Jan./Dez. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFw9jhWp6WNhZcgQpw-Jn/?lang=pt>. Acesso em: 31 jul. 2021.

D'ARAÚJO, Maria Celina. Limites políticos para transição democrática no Brasil. In: FICO, Carlos; ARAÚJO, Maria Paula; GRIN, Mônica (Orgs). **Violência na História**: memória, trauma e reparação. Rio de Janeiro: Ponteio, 2012. p. 50-71.

- DAVIS, Natalie Zemon. **Nas margens**: três mulheres do século XVII. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- FICO, Carlos; ARAUJO, Maria Paula (Org.). **Violência na História**: memória, trauma e reparação. Rio de Janeiro: Ponteio, 2012.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- LACERDA FILHO, Mozart. **A experiência da clandestinidade política**: relatos orais de ex-militantes de esquerda durante a ditadura militar (1964-1979). 2011. 213 fls. Tese (Doutorado em História), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista (Unesp/Franca), Franca, 2011. Disponível em: <https://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/mozart-l-filho.pdf> Acesso em: 31 jul. 2021.
- MACHADO, Vanderlei. **Está faltando ela**: a história da resistência feminina ao regime militar nos livros didáticos de História, 2008. Rio Grande do Sul.
- MARTÍN, Alfredo Guillermo. As sequelas psicológicas da tortura. **Psicol., Ciênc. Prof.**, Brasília, Conselho Federal e Regional de Psicologia, [s.l.], v. 25, n. 3, p.434-449, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpcp/a/sBZjKMFLRFmX6DLkLdSh8wR/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 31 jul. 2021.
- SILVEIRA, Éder da Silva; MORETTI, Cheron Zanini; PEREIRA, Marcos Villela. **Educação clandestina**: educação e clandestinidade. Vol. 1. EDIPUCRS, 2019. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/livro/1275/>. Acesso em: 31 jul. 2021.
- NÓVOA, António. Apresentação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III- Século XX. 4.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011, p. 9-13.
- OLIVEIRA, Amanda Assis de; SILVEIRA, Éder da Silva. Educação e clandestinidade: memórias de comunistas brasileiros na União Soviética (1953-1955). **Temporalidades**, Belo Horizonte, UFMG, v. 9, p. 12-31, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/5909>. Acesso em: 31 jul. 2021.
- PAGOTTO, Ana. Paula Tamberlini; SOUZA, Wlaumir Doniseti. Mulher e resistência à ditadura civil-militar no Brasil: relatos orais de Âurea Moretti Pires. In: Wlaumir Doniseti de Souza. (Org.). **Sociedade, História e Relações de Gênero**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. P. 119-146.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-biográficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFERN, 2008. P. 27- 59.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian. Batista. (Org.). **Invenções de vidas, compreensões de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-139.
- QUINALHA, Renan. **Justiça de Transição**: contornos do conceito. São Paulo: Outras Expressões; Dobra Editorial, 2013.
- ROSA, Susel Oliveira da. **Mulheres, ditaduras e memórias**. 1 ed. São Paulo: Editora Intermeios, 2013.
- SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SEFFNER, Fernando. Não há dois sem três!: regimes de clandestinidade e processos educativos. In: SILVEIRA, Éder da Silva; MORETTI, Cheron Zanini; PEREIRA, Marcos Villela. (Org.). **Educação clandestina**: Educação e clandestinidade. Vol. 1, Porto Alegre: Edipucrs, 2019, p. 37-56. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/livro/1275/>. Acesso em: 31 jul. 2021.
- SILVA, VIG da. Profissão: professora. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA VIG da. (Org.) **Feminização do magistério**: vestígios do passado que narram o presente. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p. 95-122.
- SILVEIRA, Éder da Silva; ALMEIDA, Diego Orgel Dal Bosco. Educação clandestina: a proposição de um conceito. **Educar em Revista**, Curitiba, UFPR, v. 37, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75265/45102>. Acesso em: 1º dez. 2021.

SILVEIRA, Éder da Silva; KAHMANN, Ana Paula; OLIVEIRA, Amanda Assis. Entre memória e experiência: algumas reflexões teórico-metodológicas sobre narrativas e fontes autobiográficas. **Reveduc – Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos/SP, UFSCar, v. 14, p. 1-17, jan./dez., 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3245>. Acesso em: 31 jul. 2021.

SILVEIRA, Éder da Silva; OLIVEIRA, Amanda Assis. Narrativas, memórias e experiência na história de uma educação clandestina. In: SILVEIRA, Éder da Silva; MORETTI, Cheron Zanini; PEREIRA, Marcos Villela. (Orgs). **Educação clandestina: Educação e clandestinidade**. Vol. 1, Porto Alegre: Edipucrs, 2019, p. 151-174. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/livro/1275/>. Acesso em: 31 jul. 2021.

TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro. Profissionalização, escolar normal e feminização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. **História da Educação**, Pelotas, ASPHE/FaE/UFPel, n.

3, p. 35-58, abr., 1998.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TORELLY, Marcelo Dalmás. Das comissões de reparação às comissões da verdade. In: SABADELL, Ana Lucia (Org.). **Justiça de Transição: das anistias às comissões da verdade**. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 2014. p. 407-427.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Práticas de gestão e feminização do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, USP, v. 35, n. 126, p. 609-634, set./dez., 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/arty6Fzg8Qxt7ZCHtFTtk7Hkj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 31 jul. 2021.

Recebido em: 04/08/2021

Revisado em: 28/11/2021

Aprovado em: 30/11/2021

Pâmela Tainá Wink da Luz é historiadora pela Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc) com especialização em Historiografia Brasileira pela Faculdade Dom Alberto. Membro voluntário do Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação, certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Unisc. *E-mail*: pamelatainawinkdaluz@gmail.com

Diego Orgel Dal Bosco Almeida é doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) com pós-doutorado em Educação (em andamento) no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc) e membro pesquisador do Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação, certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *E-mails*: diegoal@unisc.br ou diego_dalbosco@hotmail.com

Éder da Silva Silveira é doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) com pós-doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e segundo pós-doutorado em Educação em andamento pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Líder do Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação, certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *E-mail*: eders@unisc.br

O NOME IMPEDE A MORTE: TRAJETÓRIAS DE VIDAS DE MENINOS DESVALIDOS

■ MARIA ZÉLIA MAIA DE SOUZA

<https://orcid.org/0000-0002-9473-6582>

Universidade Federal de Juiz de Fora

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar, no contexto do século XIX, os debates acerca da proteção à criança desvalidas do sexo masculino, a concepção pedagógica de ensino primário profissional do Asilo de Meninos Desvalidos (1875-1894) e as trajetórias de vida de meninos internos daquela instituição asilar/escolar. Neste estudo, foram mobilizadas diferentes fontes documentais, dentre elas, 713 pastas individuais dos alunos internos. O aporte teórico-metodológico advém dos estudos sobre biografias desenvolvidos por Pierre Bourdieu (2006) e do campo da História da Educação. O exame das trajetórias de vidas demonstrou que aqueles sujeitos históricos construíram a realidade social, inseridos numa rede de interdependência, para mudá-la ou preservá-la.

Palavras-chave: Asilo de Meninos Desvalidos. Ensino profissional. Trajetórias de vidas.

ABSTRACT

THE NAME PREVENTS DEATH: TRAJECTORIES IN THE LIVES OF DISSABLED BOYS

The objective of this article is to analyze, in the context of the 19th century, the debates about the protection of the male child underprivileged, the pedagogical conception of professional primary education of the Asylum of Desvalded Boys (1875-1894) and the life trajectories of inmates of that nursing home/school institution. In this study, different document sources were used, among them, 713 individual folders of boarding students. The theoretical-methodological contribution comes from the studies on biographies developed by Pierre Bourdieu (2006) and from the field of History of Education. The examination of life trajectories showed that those historical subjects constructed social reality, inserted in a network of interdependence, to change or preserve it.

Keywords: Asylum of Desvalded Boys. Professional Education. Life trajectories.

EL NOMBRE PREVIENE LA MUERTE: TRAYECTORIAS EM LA VIDA DE NIÑOS DESVALIDOS

El objetivo de este artículo es analizar, en el contexto del siglo XIX, los debates sobre la protección del niño varón desfavorecido, la concepción pedagógica de la educación primaria profesional del Asilo de Niños Desamparados (1875-1894) y las trayectorias de vida de los reclusos de ese hogar de ancianos / institución escolar. En este estudio se utilizaron diferentes fuentes documentales, entre ellas, 713 carpetas individuales de estudiantes internos. El aporte teórico-metodológico proviene de los estudios sobre biografías desarrollados por Pierre Bourdieu (2006) y del campo de la Historia de la Educación. El examen de trayectorias de vida mostró que esos sujetos históricos construyeron la realidad social, insertados en una red de interdependencia, para cambiarla o preservarla..

Palabras clave: Hogar para Niños Desvalidos. Educación profesional. Trayectorias de vida.

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo analisar, no contexto do século XIX, os debates acerca da proteção à criança desvalida do sexo masculino, a concepção pedagógica de ensino primário profissional do Asilo de Meninos Desvalidos e as trajetórias de vida de meninos internos daquela instituição asilar/escolar. A reflexão aqui proposta considera o sujeito histórico constituído numa rede de relações interdependentes composta por estratos e grupos sociais diversos, sendo, portanto, a educação propiciada naquela instituição asilar/escolar parte dessa rede.

A motivação pelo conhecimento teórico-metodológico de construção e escrita de trajetórias de vida deu-se no decorrer da busca por fontes documentais para o estudo do Asilo de Meninos Desvalidos. Nesse percurso, tais documentos foram dando visibilidade para diferentes sujeitos, dentre eles, alunos que se destacam no campo da Música e do Desenho Artístico. Dentre os mais estudados, cito o exemplo do maestro Antônio Francisco Braga

(1868-1945) e do pintor João Baptista da Costa (1865-1926).

Diante desse conhecimento, uma problematização emergiu de imediato: como captar o momento em que os egressos do Asilo de Meninos Desvalidos foram submetidos a algum tipo de decisão? Obstáculo muitas vezes intransponível, segundo Giovanni Levi (2005), uma vez que as fontes não registram, por exemplo, “aos atos e pensamentos da vida cotidiana, das dúvidas e incertezas, do caráter fragmentário e dinâmico da identidade e dos momentos contraditórios de sua constituição” (LEVI, 2005, p. 169). Segundo o citado autor, o que se observa na tradição biográfica é a obediência a um modelo que associa uma “cronologia ordenada, uma personalidade coerente e estável, ações sem inércia e decisões sem incertezas” (LEVI, 2005, p. 169).

Os desafios da escrita biográfica também são apresentados por Ecio Portes (2001) que, ao citar Snyders (1995, p. 14), talvez nos apresente uma possível explicação. Conforme Por-

tes, a decepção de Snyders com as biografias deve-se principalmente porque elas não contam a história dos “Joões-ninguém”, aqueles de vida “comum”. Aqui, a dificuldade do encontro com as fontes, sejam manuscritas ou orais, devido a política de preservação e valorização de fontes que não privilegiam os feitos dos sujeitos “comuns”, é levantada como obstáculo. No entanto, as 713 pastas/dossiês dos alunos do Asilo de Meninos Desvalidos e que estão sob a guarda do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (Proedes) na Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tornaram possível a presente reflexão.

Dessa forma, o presente artigo está dividido em três movimentos: nos dois primeiros, apresento o Asilo de Meninos Desvalidos e a proposta pedagógica daquela instituição de natureza asilar/escolar. O terceiro movimento contempla o estudo das trajetórias de vidas dos egressos da instituição em exame.

Casa, escola e oficinas: um lugar com encantos franceses

Sabe-se que no Brasil imperial a educação escolar das crianças identificadas como desvalidas, ou seja, órfãs, pobres e/ou abandonadas ocorreu em instituições de natureza asilar/escolar e que funcionaram em regime de internatos onde o contato do interno com a sociedade e com a família era rigidamente controlado por normas regulamentadoras de funcionamento institucional. A grande maioria dessas instituições surgiu na segunda metade do século XIX. Eram projetos de origem governamental (provincial, algumas com incentivo do governo central), religiosa (ordens religiosas), particular (filantropos ou empresários) ou misto (particulares ou religiosas com subvenção governamental) (RIZZINI, 2004, p. 168).

Essa perspectiva asilar acompanhou o movimento da sociedade ocidental que a partir do século XVIII se envolveu, de acordo com Foucault (2006), numa espécie de trama disciplinar. Nesse período, segundo o autor supracitado, observa-se um certo número de esquemas disciplinares específicos, como o exército, a escola, a oficina, o asilo, entre outros. Esses dispositivos que se formaram na Idade Média, derivados diretamente das ordens religiosas, cobriram toda a sociedade por uma espécie de processo de colonização de alguns grupos de indivíduos, como os vagabundos, os delinquentes, os mendigos, os nômades, as prostitutas, os órfãos. Tratando-se dos órfãos pobres e outras situações de criança desamparada, por iniciativa do governo central, em 14 de março de 1875, foi inaugurado o Asilo de Meninos Desvalidos, na Corte Imperial, para abrigar, instruir e profissionalizar meninos menores de 12 anos em estado de pobreza, em regime de internato. Previsto nos artigos 62 e 63 da Reforma Couto Ferraz¹, inserindo-se numa proposta de criação de asilos voltada para uma faixa etária que deveria aprender uma profissão. Localizado no bairro de Vila Isabel², distante do núcleo urbano, naquele momento, foi o eleito para abrigar o Asilo de Meninos Desvalidos. Nesse sentido, a ênfase nos discursos, especialmente os produzidos por médicos, sobre a má localização das escolas e da insalubridade da Corte Imperial comparece principalmente durante a segunda metade do século XIX, e provavelmente influenciou a decisão dos governantes na escolha do local para abrigar a instituição que seria uma das responsáveis para cuidar dos “frutos e do futuro da nação”. Segundo Gondra (2004):

O núcleo urbano da Corte, então, descrito como um lugar inadequado à vida moral, intelectual

1 Decreto de nº 1331^a, de 17 de fevereiro de 1854.

2 Atualmente, Vila Isabel é um bairro da zona norte da cidade do Rio de Janeiro, cercado pelos bairros vizinhos Tijuca, Grajaú, Andaraí e Maracanã.

e fisicamente sadia, não poderia e não deveria, segundo os argumentos médicos, abrigar os colégios, pois a influência geográfica e climática era tida como perniciosa e desaconselhável às organizações que iriam cuidar dos ‘frutos e do futuro da nação’ [...]. (GONDRA, p. 166).

Interesses imobiliários aparecem também nesse jogo histórico. Sendo assim, João Batista Drummond³, o barão de Drummond, comprou a Fazenda dos Macacos de D. Amélia, em 3 de janeiro de 1872. Poucos meses depois, em 25 de setembro, vendeu uma parte a Zeferino de Oliveira e Silva, e juntos fundaram em novembro do ano seguinte [1873] a Companhia Arquitetônica, dando início a um grande empreendimento de urbanização da citada fazenda, com o objetivo de criar um novo bairro, o primeiro planejado do Rio de Janeiro (GASPAR, 2003). O novo bairro recebeu o nome de Vila Isabel, em homenagem à princesa Isabel, sendo projetado pelo arquiteto Francisco Joaquim Bittencourt da Silva, um dos responsáveis pela Comissão de Melhoramentos da Cidade, mas também responsável pela execução da obra. Seguindo os moldes franceses com seu eixo central, uma avenida de dois quilômetros e meio de extensão, recebeu o nome de Boulevard, Vila Isabel passou então a ser saudado como “encantador e elegante”. Dentre os seus moradores, destaque para o visconde de Ouro Preto, último ministro do Império, morador da Rua Oito de dezembro (GASPAR, 2003). No dia 15 de novembro de 1873, um sábado, os leitores do *Jornal do Comércio* tomaram conhecimento da “Venda de palacete casas e terrenos” no bairro de Vila Isabel, por meio da seguinte notícia:

Está anunciada para domingo 16 do corrente mez de novembro, às 11 horas da manhã, a pra-

3 João Batista Viana Drummond, primeiro e único barão de Drummond, nasceu em 12 de maio de 1825 e faleceu em 7 de agosto de 1897. Empresário e fundador do primeiro jardim zoológico do Rio de Janeiro, no bairro de Vila Isabel, em 1888. Fonte: Wikipedia. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Bar%C3%A3o_de_Drummond. Acesso em: jan. 2021.

ça do juízo da provedoria (na qual terá lugar no próprio sítio) em que se há de proceder a venda da chácara e palacete pertencentes à herança do finado Jorge Rugde, à rua do Macaco (futuro *Boulevard Imperador*) Com esse valioso prédio, vender-se-hão também na mesma praça a essa da dita rua do Macaco n. 1, e vários lotes de terrenos como consta do anunciado hoje publicado na secção das *arrematações judiciais*. Os presidentes encontrarão o catálogo e planta na Rua do General Câmara n.63, armazém. Acharão bonde de meia em meia hora da Companhia Villa-Isabel, para os transportar ao lugar da praça (*Jornal do Comércio*. 15 de Nov. de 1873. Grafia original) ⁴.

Dessa forma, chácara e palacetes foram comprados por conta do Ministério do Império, representado pelo engenheiro Bittencourt da Silva, por cem contos de réis, localizados, segundo o diretor interino do Asilo, o médico, João Joaquim Pizarro⁵ em seu primeiro relatório do ano de 1876⁶ “em uma pequena colina que se levanta na vasta planície que era perfeitamente ventilada e com exposição a Leste”, confirmando, portanto, que o bairro de Vila Isabel possuía as características geográficas e climáticas defendidas pelos argumentos médicos em relação à localização das instituições escolares, dentre elas o Asilo de Meninos Desvalidos destinado à educação e instrução da infância pobre. Além disso, o complexo arquitetônico – casa, escola e oficinas – onde se instalara o asilo era também uma forma material de dar visibilidade ao projeto civilizatório.

Destaca-se que o Asilo de Meninos Desvalidos teve dupla função: de asilo e de escola

⁴ Fonte: acervo da Biblioteca Nacional: *Jornal do Comércio*. 15 de Nov. de 1873. Versão microfilmada.

⁵ João Joaquim Pizarro (1842-1906) - médico e cirurgião da Marinha Brasileira, Catedrático de zoologia e botânica (1882). Chefe da seção de zoologia e anatomia comparada do Museu Nacional. Escreveu *Feridas por arma de fogo* (1866); *Solanáceas brasileiras* (1872); *Fundamentos da filografia médica* (1876). Grande Enciclopédia Delta Larousse. Editora Delta S.A. Rio de Janeiro, 1978. V. 9 p. 5387.

⁶ Relatório do Diretor do Asilo. Anexo D. Disponível: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1742/000486.html>. Acesso em: 13 fev. 2021.

tendo em vista a necessidade tanto de abrigar quanto de proporcionar a meninos desvalidos aprendizagem de ofícios mecânicos, cujas raízes advindas do Brasil colônia travessariam todo o período imperial (SCHUELER, 1998). A proposta pedagógica da instituição em exame foi organizada em um plano de estudos elaborado para ministrar o ensino primário de natureza profissionalizante, tendo em vista ter sido concebida para um grupo de indivíduos composto por meninos “desvalidos”, na faixa de 6 aos 12 anos de idade, conforme o disposto nos artigos 62 e 63 do regulamento aprovado pelo decreto nº 1331 A, de 17 de fevereiro de 1854.

O pedido para matrícula era feito pelos responsáveis dos menores por meio de cartas e requerimentos. Havia também correspondências escritas por autoridades públicas ou não, que intermediavam a solicitação das matrículas junto ao diretor do Asilo. Dentre os sujeitos que assinavam as cartas, seja no Império, seja na República, encontravam-se médicos, senhores de escravos, advogados, militares com cargos vitalícios, professores, funcionários públicos, enfim, pessoas idôneas a quem os responsáveis ou tutores dos meninos desvalidos de alguma forma tiveram acesso. Destaco que a instituição asilar/escolar funcionou com a nomenclatura Asilo de Meninos Desvalidos até 1894. O plano de ensino foi estruturado a partir de quatro eixos: educação intelectual, moral, física e prática, o que se vê repartido nas figuras ou funções exercidas pelo asilo: casa, escola e oficinas, numa perspectiva de oferecer educação integral cujos debates apresenta em seguida.

O “ideal” de educação integral: educação física, intelectual e moral

Qual o entendimento de educação integral no século XIX? Creio que a necessidade de se

oferecer uma educação integral esteve diretamente relacionada à modernização da educação do país em relação ao contexto internacional, tendo em vista atingir o grau de civilidade almejado pelos dirigentes e intelectuais da nação brasileira que emergia emancipada.

Dentre os intelectuais que se preocuparam com os assuntos educacionais, apresento o exemplo de Rui Barbosa que contemplou a temática da educação integral nos *Pareceres da Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública de 1882*. Nesse documento, Rui Barbosa defendeu a ampliação do programa escolar justificada pelo princípio da educação integral. De acordo com Lourenço Filho (2001), a pedagogia defendida pelo jurista era:

[...] aquela que não se apoiava apenas no racional e no lógico, mas no poder criador do espírito como entidade livre. Por isso a metodologia a que deveria tender seria integral, como integral é a sua pedagogia. Nesse sentido, o seu pensamento se sintetiza nestas poucas palavras: Toda reforma sincera, em matéria escolar, depende de três modificações cardeais no organismo do ensino, desde o primeiro momento de sua função educadora: *a introdução na escola da cultura física, da cultura científica e da cultura artística*. (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 53, grifos nosso).

Por parte dos dirigentes temos um segundo exemplo. Trata-se do ministro do Império Rodolfo de Souza Dantas, amigo de Rui Barbosa conforme informações de Lourenço Filho (2001), que em 1881 publicou relatório anual de seu ministério. No quesito sobre a situação da instrução popular, faz uso do espaço para propagar os debates em torno do que intitulou como a Nova Pedagogia. Para o ministro, era preciso mudar o ensino, então baseado nas fórmulas gramaticais, no catecismo e nas tabuadas, que eram decorados. A modalidade de transmissão de conhecimentos preconizada por ele seria a do método intuitivo, baseado

nas teorias de Pestalozzi e Froebel. Para o ministro, o ensino deveria fornecer “ao menino a capacidade de ver, de sentir, de esquadriñar, de executar, de inventar” (Relatório Ministerial, 1881, p. 4-10). Esse método racional fundamentava-se em uma concepção filosófica e científica pela qual a aquisição de conhecimentos advinha dos sentidos e da observação. A racionalidade pedagógica articulava-se com os princípios de racionalização da produção e da vida social (SOUZA, 2000). De acordo com Schueler (1998), nessa nova pedagogia, aos mestres caberia em sua missão de educar, estimular o aluno a discernir os fenômenos naturais e sociais, a estudar as realidades. Portanto, a renovação da educação escolar ocupou diferentes agendas.

Os estudos de Souza (2000) apontam que nesse processo observa-se a introdução de novas disciplinas nos programas do ensino primário, especialmente ciências, desenho e educação física, articuladas com a linguagem da modernidade. Segundo a autora, a educação integral converteu-se no primeiro fundamento pedagógico sistemático para a seleção dos conteúdos para a escola primária, como o recomendado por Rodolfo Dantas em 1881 e Rui Barbosa em 1883, ou seja, introdução na escola da *cultura física* (ginástica e higiene), da *cultura científica* (noções de química e física) e da *cultura artística* (ensino do desenho aplicado às artes e ofícios, música e canto). A esse programa, Rui Barbosa acrescentaria ainda, devido às exigências do desenvolvimento econômico e social do país, rudimentos da economia política, matemática e taquimetria, geografia e cosmografia, história, língua materna e cultura moral e cívica. Embora essa efervescência de ideias tenha ocorrido fora dos muros do Asilo de Meninos Desvalidos essa instituição sofreu seus efeitos, pois em suas dependências funcionou uma escola primária que integrava ao conjunto heterogêneo das escolas primárias

do então município da Corte Imperial (Rio de Janeiro).

O *corpus* documental consultado e analisado me permitiu aproximar da concepção pedagógica de educação integral e que marcou presença nas práticas pedagógicas da escola pública do Asilo de Meninos Desvalidos. O meu esforço a seguir é para demonstrar tal feito.

No ano de inauguração do Asilo de Meninos Desvalidos, o plano de ensino da instituição era composto por disciplinas que integravam o currículo das escolas públicas primárias da então Corte imperial, voltadas para a aprendizagem do ler, escrever, contar acrescido do ensino moral, como é possível constatar pelo primeiro Regulamento do Asilo de Meninos Desvalidos do ano de 1875, pelo Decreto de nº 5849, de 9 de janeiro daquele mesmo ano, e posto em execução pelo então ministro do Império João Alfredo Correia de Oliveira. Conforme esse regulamento, os meninos matriculados na instituição aprenderiam ofícios mecânicos de encanador, alfaiate, carpinteiro, marceneiro, torneiro e entalhador, funileiro, ferreiro, serralheiro, serrador, correeiro e sapateiro, além do ensino primário composto por leitura, escrita e aritmética, instrução moral e religiosa (Decreto de nº 5849 de 9 de janeiro de 1875).

Percebe-se modificações no plano de ensino de ensino de 1875 no ano de 1883. Nesse segundo regulamento do Asilo foram incluídas no programa de ensino as disciplinas propostas nas discussões reformadoras, como as mencionadas anteriormente. Referi-me à *cultura física* (ginástica), à *cultura científica* (noções de química e física – integrantes do ensino primário de segundo grau) e à *cultura artística* (ensino do desenho aplicado às artes e ofícios, música vocal e instrumental), Geografia e História do Brasil, conforme sugerido por Rui Barbosa, que advogava em defesa de que, nos currículos das escolas primárias, deveriam constar tais saberes. Evidências de que

as propostas de reformas educacionais sugeriam uma nova configuração curricular nas escolas públicas primárias, incluindo aquela que funcionou nas dependências do Asilo Meninos Desvalidos como demonstrado nos dois regulamentos supramencionados.

Como verificar a implementação dos regulamentos de 1875 e de 1883? Evidências dessa implementação estão presentes no relatório de dezembro de 1876⁷, elaborado pelo diretor interino João Joaquim Pizzarro, no qual Pizzarro destaca nas primeiras seis páginas que apenas os “factos mais notáveis” seriam informados ao conselheiro José Bento da Cunha e Figueiredo, ministro e secretário do Estado dos Negócios do Império. Joaquim Pizzarro nos informa ainda sobre as boas condições higiênicas do estabelecimento, que reunia “os três elementos, ar, luz e água em abundância”; sobre o vestuário apropriado às estações e às condições físicas de cada um dos alunos internos. Naquele ano, havia um total de 96 meninos matriculados na instituição. Número máximo naquele ano que comportavam os dormitórios e o refeitório. Informava ainda o diretor interino que os meninos eram de “procedências diversas” e que quase todos “baldos do menor vislumbre de educação e moralidade”.

Ainda nesse mesmo relatório, João Joaquim Pizzarro defendia que a chácara possuía “bastante terreno acidentado” que “no dizer dos entendidos se prestava a uma pequena escola agrícola” voltada para o ensino teórico e prático de agricultura. Para Pizzarro, o “hábito de ver e de tocar, bem sabe V.Ex^a. [José Bento da Cunha Figueiredo] se adquirem noções sensíveis”, que possibilitariam aos alunos a devida compreensão dos “princípios da sciencia agromica”. Quanto à instrução primária, dizia:

Os menores matriculados são atualmente no-

venta e seis; a instrução primária de primeiro grau encontra-se sob a responsabilidade do professor Leopoldo Ribeiro Peres Machado e que a maioria dos asilados entraram analfabetos, mas que *muitos já lêem corretamente; compõem frases corretas escrevem com a boa letra [...]*⁸. (Grifos nossos).

Assim, por esse relatório, consta que o asilo que havia começado com 13 alunos matriculados e já contava com 96 alunos, em sua maioria alfabetizados. Ainda quanto à ação pedagógica e educacional em relação aos meninos, no mesmo relatório, Pizzarro informava que:

*[...] os meninos fazem exercício ao ar livre pela manhã e à tarde, em dois grandes pátios, e todos os dias fazem, depois da segunda refeição, um passeio moderado pela chácara [...] tomam banhos frios gerais, todas as manhãs e fazem exercícios gynnasticos três vezes por semana [...] A aula de gynnastica é freqüentada por todos os alunos. Considerada antes como um útil exercício higiênico, do que meio de adquirir profissão que de futuro lhes proporcione meios de subsistência estas práticas que se fazem três vezes por semana lhes tem assegurado um notável gráo de robustez [...]*⁹ (Ortografia original, grifos nossos).

Quanto à Educação Física dos alunos asilados, observamos nos anos de 1882 a 1885 as presenças de Paulo Vidal e Arthur Higgins ministrando a disciplina durante os anos de 1887 a 1889. A importância dada à *cultura física* como parte das práticas pedagógicas é percebida pela presença dos professores supracitados. Segundo Rui Barbosa (1882), a primeira necessidade experimentada na infância do indivíduo e na da humanidade é a da mais plena satisfação da vida física. Ao discorrer sobre a importância da ginástica, o autor afirmava que essa disciplina não seria

7 Relatório Ministerial do ano de 1876-1A. Anexo D. Relatório do diretor, 1876. Anexo A-D4-1- pp. 2-5. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/720968/per720968_1876_00001.pdf. Acesso em: jul. 2021.

8 Relatório do diretor, 1876. Anexo A-D4-1 – p. 5.

9 Relatório do diretor, 1876. Anexo A-D4-1- pp. 2-5. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/720968/per720968_1876_00001.pdf. Acesso em: jul. 2021.

[...] um agente materialista, mas, pelo contrário, uma influência tão moralizadora quanto higiênica, tão intelectual quanto física, tão imprescindível à educação do sentimento e do espírito quanto à estabilidade da saúde e ao vigor dos órgãos. (BARBOSA, 1882, p. 80).

Pela distribuição do tempo dedicado às práticas voltadas para a educação do corpo, observada no excerto supracitado, as propostas educativas de João Joaquim Pizzarro se aproximavam das ideias proclamadas por Rui Barbosa em seus pareceres de 1882 quanto pelo diretor do Asilo. Para Souza (2002), a concepção higienista se apresenta muito forte nesta defesa, aparecendo a ginástica como agente de prevenção dos hábitos perigosos da infância.

No que diz respeito ao mundo do preparo para o trabalho qualificado e remunerado, destaca-se do complexo arquitetônico do Asilo de Meninos Desvalidos um conjunto de oficinas previstas no Decreto de nº 5849, de 9 de janeiro de 1875, e mencionadas anteriormente. Nessas oficinas e, de forma alternada na escola, em 1889, pela primeira vez, o número de alunos matriculados chegara a 410. Os anos seguintes os números de 433 (1890), 395 (1891), 430 (1892), 406 (1893) e 421 (1894) (MARQUES, 1996, p. 138).

Nesse movimento histórico, não se desconsidera as novas demandas econômicas representadas por um aumento significativo de indústrias no Rio de Janeiro o que, provavelmente, impactou a organização da proposta educacional do asilo no quesito ensino profissional. Os anos seguintes que antecedem a República seriam anos rendosos, pois a receita das oficinas crescia e o Asilo de Meninos Desvalidos, oficialmente, passara a ser o empregador dos seus internos.

Assim, as oficinas do asilo além de serem espaço e lugar de aprendizagem de um ofício eram também as responsáveis por certa pro-

dução de renda para manutenção do conjunto asilar/escolar. Nesse sentido, por extensão, economia para os cofres públicos. No entanto, o lucro das oficinas garante também o depósito nas cadernetas da “caixa econômica escolar”¹⁰ para o grupo de alunos/aprendizes das oficinas. Dessa forma, o asilo se insere nos preceitos que regem o sistema público de ensino primário, incluindo a presença da Caixa Econômica Escolar.

Outra fonte de renda era proveniente da Banda de Música, que, após quatro anos do início de funcionamento da instituição, já apresentava seus primeiros rendimentos, demonstrando aí a importância das aulas de música prescritas no plano de estudos do Asilo. A maior arrecadação que o Asilo recebia, através dos trabalhos dos meninos, era com apresentações da Banda de Música, composta por quarenta músicos, em eventos públicos ou festas. Segundo um dos diretores do Asilo, tal arrecadação era facilitada pela conquista do reconhecimento da banda pela Corte. Portanto, o ensino da música que profissionaliza os meninos é rentável tanto para a instituição quanto para seus integrantes.

O nome impede a morte: os caminhos possíveis

Poderíamos afirmar que o conjunto de estratégias que visava garantir o bom funcionamento do Asilo de Meninos Desvalidos favoreceu a construção de um aparato de apoio aos alunos daquela instituição no campo profissional?

¹⁰ A Caixa Econômica Escolar foi criada pelo ministro Manoel Pinto de Souza Dantas, pelo Decreto de 19 de abril de 1879, artigos 4º, § 4º. Ela funcionaria em todas as escolas públicas de instrução primária do Município da Corte e os depósitos seriam feitos pelos alunos a partir de pequenas quantias que os pais ou protetores dariam. Os depósitos seriam posteriormente recolhidos à Caixa Econômica do Estado, que restituiria ao aluno quando ele deixasse a escola. A administração ficaria sob a responsabilidade dos professores e professoras (SOUZA, 2008).

O que a educação integral e gratuita, debatido por autoridades e intelectuais, propiciou àqueles meninos desvalidos possibilidades de estruturação de suas vidas futuras?

Com a intenção de responder ao referido questionário Marques (1996) e Souza (2008 e 2013) demonstraram que até 1894 o Asilo de Meninos Desvalidos havia formado 365 alunos, dentre eles: 58 alfaiates; 29 carpinteiros; 73 encadernadores; 36 latoeiros; 43 marceneiros; 60 sapateiros e 42 torneiros, perfazendo um total de 341. Dos outros 24 alunos, um se formou no Internato D. Pedro II, 22 no Curso do Instituto de Música e um no Curso da Escola de Belas Artes; estes dois últimos cursos, para formação de professores. Dentre os formados em música e artes, destacam-se o maestro Antônio Francisco Braga, João Baptista da Costa e Paulino Sacramento que foram professores do Asilo.

Entretanto, salvo Francisco Braga, os demais formados em música enveredaram por estilos musicais mais populares, especialmente, o choro. Tal estilo, presente nas rodas musicais do Rio de Janeiro da atualidade, teve seu início na segunda metade do século XIX. Enquanto a elite carioca reunia-se em salões para ouvir música europeia, a música popular que surgia era o choro (RABELLO, 2003).

Passo então a apresentar no presente estudo os “chorões” do Asilo de Meninos Desvalidos. Início por Paulino Pinto do Sacramento, que nasceu em 1880, foi matriculado no Instituto Nacional de Música, não sendo possível saber quando se deu sua entrada para o Asilo de Meninos Desvalidos como aluno interno daquela instituição. Porém, conforme documentação consultada e analisada, sua presença na instituição como professor de Música teórica, no ano de 1901, é informada como sendo um ex-aluno que retornou a instituição asilar/escolar, então com 21 anos, na condição de docente na área de Música.

Segundo Carrillo e Paes (2003), Paulino Pinto do Sacramento seguiu carreira como trompetista, compositor e regente. Trompetista de boa técnica, seu tango “Pierrô” é considerado um autêntico carro de fogo para os solistas desse instrumento. Em 1896, então com 16 anos de idade, foi candidato a primeiro Mestre da Banda do Corpo de Bombeiros do Rio de Janeiro, sendo derrotado por Anacleto de Medeiros (1866-1907) que, filho de uma escrava liberta, começou na música tocando flautim da Banda do Arsenal de Guerra do Rio de Janeiro.

Paulino Sacramento dá prosseguimento à sua carreira, formando sua banda. Segundo Diniz (1991), em 1911 grava a música “Janiquinha”, de autoria de Francisca Gonzaga¹¹ mais conhecida como Chiquinha Gonzaga, pela Columbia. A partir de 1912, produziu partituras para a revista *O Rio civiliza-se*.¹² Nesse mesmo ano, dirigiu a Orquestra do Teatro Rio Branco, sendo o primeiro maestro a reger o músico Pixinguinha, então com 14 anos de idade. Colaborou com alguns famosos libretistas, como Bastos Tigre (*O Maxixe*), João Foca, Raul Pederneiras, Catulo da Paixão Cearense (*O Marroeiro*). Seu tango “Vatapá” foi regravação em 1971, na RCA Victor por Radamés Gnattali (piano), Altamiro Carrilho (flauta), Paulo (bombardino), Dino e Meira (violões) e Canhoto (cavaquinho). O dis-

11 Filha de um general do Exército Imperial e de uma mãe humilde e mulata, Chiquinha Gonzaga foi educada numa família de pretensões aristocráticas. Fez seus estudos normais com o cônego Trindade e musicais com o maestro Lobo. Aos 16 anos, por imposição da família, casou-se com Jacinto Ribeiro do Amaral, oficial da Marinha Imperial. Não suportando a reclusão do navio onde o marido servia e as ordens para que não se envolvesse com a música, Chiquinha separou-se. Ao todo, compôs músicas para 77 peças teatrais, tendo sido autora de cerca de duas mil composições. Chiquinha participou ainda, ativamente, da campanha abolicionista e foi fundadora da SBAT (DINIZ, 1991).

12 *O Rio Civiliza-se!* Foi a expressão mais corrente após a conclusão da Avenida Central. As obras se iniciaram em março de 1904 com a demolição de 641 casas, desalojando quase 3.900 pessoas. Após seis meses de trabalho, estava aberta de ponta a ponta. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Avenida_Central. Acesso em: jan. 2021.

co foi lançado em 1972, pela Editora Abril, no fascículo 48 “Donga e os primitivos”, da Série *História da Música Popular Brasileira* (ALBIN, 2002). Mas seu envolvimento no meio musical também é marcado pela luta pelos direitos autorais quando integrou, em 1917, a Sociedade Brasileira de Autores Teatrais (SBAT), cujos membros liderados por Chiquinha Gonzaga lutavam pela garantia daqueles direitos (DINIZ, 1991). O músico Paulino Pinto do Sacramento faleceu em 1926.

O segundo “chorão” é Albertino Inácio Pimentel. Compositor, regente, pistonista e instrumentista, o músico, ex-aluno do asilo, Albertino Inácio Pimentel, nasceu em 1874, um ano antes da criação oficial da instituição educativa na qual viria a estudar. Informação de sua matrícula no Asilo de Meninos Desvalidos encontra-se em Carrillo e Paes (2003), que nos dizem ter sido o músico contemporâneo de Candinho Trombone e Francisco Braga, naquela instituição, em cuja banda tocaram juntos. Em 1890, integrou uma das primeiras formações da Banda do Corpo de Bombeiros do Rio de Janeiro, sob a direção de Anacleto de Medeiros, aquele que derrotara seu companheiro de estudos no asilo, Paulino Pinto do Sacramento, como candidato a primeiro Mestre da Banda. Com o falecimento de Anacleto Medeiros, em 1907, vem ocupar o cobiçado posto.

Já Cândido Pereira da Silva nasceu no Rio de Janeiro, em 1879, e morreu em 1960. Não foi possível saber a data do início de suas atividades como músico, porém foi na banda da Fábrica de Tecidos Confiança, como contramestre, em Vila Isabel, no mesmo bairro onde funcionava o Asilo de Meninos Desvalidos onde fora aluno e no qual teve início a sua formação musical. Aos 19 anos de idade, integrou a Banda da Polícia Militar, também como contramestre. Companheiro de vários chorões, dentre eles Albertino Pimentel, Pixinguinha e Anacleto de Medeiros, vindo a fazer parte, em 1924, ao lado

do cavaquinista e compositor, Eurico Batista, do Grupo Africanos de Vila Isabel. De acordo com Carrillo e Paes (2003), a especialidade de Cândido Pereira da Silva foi o trombone, daí resultou o seu codinome: Candinho Trombone. A partir da década de 1930, passou a trabalhar como primeiro trompetista da Orquestra Sinfônica Brasileira. Em 1959, de acordo com Carrillo e Paes (2003), já doente, doou seu arquivo musical a Jacob do Bandolim. Hoje este arquivo faz parte do acervo do Museu da Imagem e do Som, localizado na cidade do Rio de Janeiro.

Pelo exposto, sustento que seria da ordem do possível considerar que a formação primeira que os músicos supramencionados receberam no Asilo de Meninos Desvalidos confirmasse também nas vidas de Antônio Francisco Braga, Paulo Pinto Sacramento, Albertino Inácio Pimentel, Cândido Pereira da Silva. Constatou-se que de uma forma ou de outra conseguiram, mesmo que não intencionalmente, marcar seus nomes na história da música como veremos na última trajetória e que apresento a seguir.

Trata-se do maestro Antônio Francisco Braga, natural da Corte, nasceu em 1868 e foi matriculado no Asilo sob o número 57, aos oito anos de idade, por Rita da Silva Mattos, em janeiro de 1876. Não foi possível saber o grau de parentesco de Rita em relação a Francisco Braga. A documentação consultada não nos fornece pistas de quando completou seus estudos no Asilo de Meninos Desvalidos. A evidência de que realizou parte de seus estudos na referida instituição vem das anotações em sua caderneta da Caixa Econômica Escolar relativas ao ano de 1883.

Naquela instituição escolar/asilar, Antônio Francisco Braga fez seus primeiros estudos musicais, chegando a ser regente de sua Banda de Música e que, para completar seus estudos, viaja em 1890, aos 22 anos de idade, para Paris.

Desta maneira, o maestro e ex-aluno do Asilo de Meninos Desvalidos teve a oportunidade de conviver em países considerados “civilizados” como França e Alemanha. Quanto à sua carreira profissional no Brasil, segundo Carrillo e Paes (2003), em 1902, Francisco Braga foi nomeado professor de Música do Instituto Nacional de Música e do Instituto Profissional João Alfredo, nova denominação do Asilo de Meninos Desvalidos a partir de 1910. Assim, retorna a atuar como profissional no espaço onde iniciou a sua formação musical e profissional uma vez que em 1888 há referência de Francisco Braga atuando como professor de música do antigo Asilo de Meninos Desvalidos.

Constata-se que o “nome próprio”, Francisco Braga, ficou marcado na história da música brasileira, principalmente por ter sido o compositor do Hino à Bandeira, que recebeu versos do poeta Olavo Bilac. Braga aposentou-se em 1938 como professor do Instituto Nacional de Música, falecendo no Rio de Janeiro em março de 1945. Além de Francisco Braga, Albertino Pimentel, Candinho Trombone e Paulino Pinto do Sacramento também se destacaram no campo musical, como já demonstrado. Foram companheiros de estudos e do exercício da docência no Asilo de Meninos Desvalidos, vindo a tocar juntos na Banda da Instituição (CARRILO e PAES, 2003).

No campo das Belas Artes, apresento João Baptista da Costa nascido em 1865, iniciando sua formação artística em 1877, então com 12 anos de idade, no Asilo de Meninos Desvalidos, Rio de Janeiro. Em 1885, ingressou na Academia Imperial de Belas-Artes e é aluno de Zefirino da Costa, José Maria de Medeiros e Rodolfo Amoedo. Em 1894, recebeu o prêmio viagem ao estrangeiro na Exposição Geral de Belas Artes. Viajou para a Europa e, em 1897, estudou na Academie Julien, em Paris. Em 1906, tornou-se professor da Escola Nacional de Belas-Artes (ENBA), substituindo Rodolfo Amoedo,

seu mestre, na cadeira de pintura onde tem como alunos Candido Portinari, Orlando Teruz e Quirino Campofiorito, entre outros. A partir de 1915, assumiu a direção da ENBA, cargo que ocupou até 1926, ano de sua morte.

Assim como Antônio Francisco Braga, João Baptista da Costa lecionou no Asilo de Meninos Desvalidos. Ambos, posteriormente trabalharam como profissionais no Instituto Profissional João Alfredo, antigo Asilo de Meninos Desvalidos. Ainda de acordo com Carlos Rubens (1947), biógrafo de João Baptista, aquela instituição educativa, onde estudou e lecionou, foi um espaço que, assim como Antônio Francisco Braga, nunca deixou de frequentar. Da mesma forma que o amigo, teve alunos que um dia ficariam na história junto com seus respectivos professores. A título de informação Antônio Francisco Braga teve como aluno o maestro Heitor Villa-Lobos, e Baptista da Costa, o pintor não menos famoso Candido Portinari.

Este artigo encaminha-se para o seu termo e nesse caminhar foi possível iluminar uns poucos fios de uma rede de relações interdependentes e, dessa forma, escrever parte da história concreta de experiências de construção de vida profissional. Por meio dessas experiências, esses indivíduos desenvolveram habilidades que os tornaram visíveis à sociedade daquele tempo, pelos cargos que vieram a ocupar.

Quando o foco recai sobre a leitura dos pesquisadores que dedicaram seus estudos aos sujeitos históricos aqui também pesquisados, percebe-se que tais sujeitos estiveram inseridos num contexto que nada tinha de linear, coerente ou determinado e, muito menos, marcado pelo fato de que bastava ter “apetido” para se conseguir uma trajetória de vida sem esforços. O que se pode constatar é que desde a mais tenra idade, por meio das relações que foram possíveis com as pessoas que pleiteavam no Asilo de Meninos Desvalidos

para aqueles meninos. Dessa forma, o grupo de meninos aqui pesquisados foi construindo múltiplas possibilidades de vida. Construiu-se e construiu a realidade social para mudá-la ou preservá-la ao longo do que Bourdieu (2006) chama de envelhecimento social, através do qual mantiveram tanto um conjunto de relações com os outros quanto com o poder público representada pela figura do Asilo de Meninos Desvalidos. Nesse caso, encontram-se as trajetórias de vida aqui destacadas.

Foi possível perceber que: se, por um lado, no interior do Estado as forças se moveram para tornar possível o funcionamento do conjunto asilar – casa, escola e oficinas –, por outro, no interior daquela instituição asilar – plano de estudos extenso, normas regulamentares, corpo docente, dirigentes, mestres de ofícios, e demais funcionários –, as forças também atuaram no sentido de provocar, aliada às primeiras, a emergência das condições que encorajariam uma fração de seus alunos a construir carreira profissional extramuros. Para exemplificar, é importante ressaltar a estratégia do trabalho remunerado nas oficinas e na Banda de Música, cuja renda era recolhida à Caixa Econômica Escolar. Tais fatores, segundo Ecio Portes (2001):

[...] são interdependentes, se completam na estruturação das ações dos sujeitos, no sentido de multiplicar esforços para garantir uma trajetória com um mínimo de sobressaltos e um futuro mais promissor. (PORTES, p. 43).

Compreender o Asilo de Meninos Desvalidos, enquanto instituição educacional que abrigou em seu espaço arquitetônico figuras que hoje fazem parte da história da vida nacional, se constituiu em um dos principais desafios da pesquisa. A presença desses sujeitos neste espaço não afirma ou configura que a instituição não tenha atendido em sua maioria ao público para o qual fora pensada. Como mencionado anteriormente, os biografados foram se consti-

tuindo imersos em diferentes relações que estabeleceram e nos diferentes espaços por onde passaram, sendo o Asilo de Meninos Desvalidos apenas um deles. Em seu tempo, aqueles sujeitos não imaginavam o que representariam para o Brasil de hoje, isto é, ser parte da memória cultural e educacional deste país. Eram, portanto, sujeitos comuns como os demais asilados que fizeram parte do contingente expressivo que passou pela instituição, entre 1875-1894, e do qual se formaram apenas 365 alunos.

No entanto, o que importa considerar não é o quantitativo de meninos que conseguiram completar a formação profissional, mas as diferentes colocações e deslocamentos que os sujeitos em foco conseguiram realizar, ou seja, de professores do Asilo a artistas reconhecidos. Dessa forma, tais pertencimentos podem ter contribuído para que desenvolvessem a capacidade de existirem como agentes ativos nos mais diferentes campos, muito embora, aqui, o campo eleito na pesquisa e apresentado tenha sido aquele marcado pelo que esses homens arquivaram de suas próprias vidas. Nesse sentido, é pertinente destacar que esse estudo foi possível porque a documentação consultada foi preservada em arquivos, como por exemplo, as composições musicais de Braga, Sacramento, Pimentel e Silva e, no caso de Baptista da Costa, suas telas avaliadas, hoje, em alguns mil reais. Soma-se ainda a esse *corpus* documental mobilizado um conjunto expressivo de pastas e dossiês dos alunos do asilo preservadas no Arquivo Asilo de Meninos Desvalidos sob a Guarda da FE da UFRJ. Não é demais afirmar que a existência desse *corpus* documental, numa certa medida, foi a principal motivação para que as trajetórias dos egressos do Asilo de Meninos Desvalidos viessem a lume. Nesse sentido, os meninos desvalidos saíram do anonimato e assumiram os seus nomes próprios e, como afirmou Heloisa Starling (2021) em palestra recente: o nome impede a morte.

Referências

- ARRIADA, Eduardo & TAMBARA, Elomar (org.) **Coletânea de leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial**: Lei de 1827; Reforma Couto Ferraz – 1854; Reforma Leôncio de Carvalho – 1879. Pelotas: Seiva, 2005.
- BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da Instrução Pública**. Volume X. Tomos III e IV. Fundação Casa de Rui Barbosa. Rio de Janeiro, 1982. Edição comemorativa do 1º centenário dos Pareceres apresentados na Câmara do Império em 1882.
- BRAGA, José Theodoro de Medeiros. **Subsídios para a memória histórica do Instituto Profissional João Alfredo** – desde a sua fundação até o presente (1875 – 14 de março de 1925). Rio de Janeiro: Santa Cruz, 1925.
- BOURDIEU, Pierre (org.). A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos & abusos da história oral**. 6 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006. p. 183-192.
- CARRILLO, Maurício & PAES, Anna. (Orgs.). **Cadernos de choro** – Princípios do choro, vol. 5. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.
- CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- FOUCAULT, Michel. **O poder psiquiátrico**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: AMADO, Janaina & FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro. 6ª ed. Editora Fundação Getúlio Vargas, 2005. p. 167-182.
- MARQUES, Jucinato de Sequeira. **Os desvalidos: o caso do Instituto Profissional Masculino (1894-1910)** – uma contribuição à história das instituições educacionais na cidade do Rio de Janeiro. 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 1996.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. **A pedagogia de Rui Barbosa**. Ruy Lourenço Filho (Org.). 4ª ed., rev. e ampl. Brasília – DF Inep/MEC, 2001.MARm
- RELATÓRIOS MINISTERIAIS. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/hartness/imperio.html>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- RICCIARDI, Rubens. **Francisco Braga**. Disponível em: <http://www.movimento.com/mostraconteudo.asp?mostra=3&codigo=1278>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- RUBENS, Carlos. **Vida e glória de Baptista da Costa**. Rio de Janeiro: Edição da Sociedade Brasileira de Belas Artes, 1947.
- RIZZINI, Irma. **O cidadão polido e o selvagem bruto**: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial. 453 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em História Social. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2004.
- SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. **Educar e instruir: A Instrução Pública na Corte Imperial (1870 – 1889)**. 162 p. Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, RJ, 1998.
- SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. **Caderno CEDES**. 2000 vol. 20, n.º 51, p. 9-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 30 jan. 2021.
- SOUZA, Maria Zélia Maia de. **Educar, trabalhar e civilizar no Asilo de Meninos Desvalidos (1875-1894)**: caminhos possíveis. Dissertação (Mestrado em Educação). 114 p. Programa de Pós -Graduação em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Unirio, Rio de Janeiro, 2008.
- SOOMA SILVA, J. C.; MAIA DE SOUZA, M. Z. Corpos educados, perigos controlados: as contribuições da ginástica escolar para a remodelação urbana carioca. **Roteiro**, [S. l.], p. 237–254, 2013. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/2523>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SOUZA, Maria Zélia Maia de. **Educar o jovem para ser útil a si e à sua Pátria**: a assistência pela profissionalização, Rio de Janeiro (1894-1932). 228 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação. Universidade Federal do Estado de Minas Gerais. UFMG, Belo Horizonte, MG, 2001.

SPENCER, Herbet. **Educação intelectual, moral e física**. Porto: Livraria Moderna de Alcino Aranha & Companhia, 1886. BN: II - 293,5,19.

PROEDES/UFRJ/FE - pastas dossiês – 1874-1894

PÖRTES, Écio Antonio. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG** - Um estudo a partir de cinco casos. 259 p. Tese (Doutorado Sociologia da Educação). Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação. Universidade Federal do Estado de Minas Gerais. UFMG, Belo Horizonte, MG, 2001.

Recebido em: 15/07/2021

Revisado em: 16/10/2021

Aprovado em 20/10/2021

Maria Zélia Maia de Souza é doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora adjunta 2 da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Membro do Grupo de Pesquisa GEPHES: Estudos e Pesquisa em História da Educação e Sociedade. *E-mail*: zeliammaia@yahoo.com.br

DOM JOSÉ MARIA PIRES: UM PROJETO ECLESIÁSTICO, UMA HISTÓRIA DE VIDA (1966-1985)

■ MARIA ELIZETE GUIMARÃES CARVALHO

<https://orcid.org/0000-0001-8331-837X>

Universidade Federal da Paraíba

■ MARIA DAS GRAÇAS DA CRUZ BARBOSA

<https://orcid.org/0000-0003-3330-1988>

Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

Refletir sobre a história de vida de Dom José Maria Pires, tendo em vista contribuir com os estudos biográficos, é o objetivo deste artigo. Problematizamos a trajetória episcopal de Dom José Maria Pires, Arcebispo da Paraíba, a partir de cartas pastorais, discursos e homilias por ele elaborados, entre outras fontes, como memórias individuais e/ou coletivas, estudos e escrituras sobre ele produzidos. Para realização deste trabalho, recorreremos aos pressupostos epistemológicos da nova história cultural e da ciência hermenêutica como fundamentos teóricos que alicerçam as discussões sobre biografia, história e memória. O projeto episcopal realizado por Dom José Maria Pires, denominado “Do centro à margem”, repercutiu no cenário da época, de forma que suas ações pastorais revelam enfrentamentos e conflitos com as ações do governo ditatorial militar, como também, reflexões sobre os processos de escrita de si e as interseções desse processo enquanto elemento de escrita do(s) outro(s).

Palavras-chave: História de vida eclesiástica. Biografia. Memória. Escrita de si.

ABSTRACT

DOM JOSÉ MARIA PIRES: AN EPISCOPAL PROJECT, A LIFE HISTORY (1966-1985)

Reflecting about Dom José Maria Pires' history of life, considering to contribute to bibliographic studies, is this project object. In progress, we have problematized Dom José Maria Pires' episcopal trajectory, Archbishop of Paraíba, by pastoral letters, speeches and homilies elaborated by him, among others, as individual and/or collective memories, studies and writings produced about him. To the project achievement, we have resort to the epistemological assumptions of

cultural new history and hermeneutical science as theoretical foundations that base the discussions about biography, history and memory. The episcopal project performed by Dom José Maria Pires, named *Do Centro à Margem*, reverberated at the set epoch, as his pastoral actions have reviewed copings and conflicts against actions of military dictatorial government, as reflections about his self-writings process and this process intercessions as writings element of others.

Keywords: Ecclesiastical history life. Biography. Memory. Self-history.

RESUMEN **DOM JOSÉ MARIA PIRES: UN PROYECTO EPISCOPAL, UNA HISTORIA DE VIDA (1966-1985)**

Reflexionar sobre la historia de vida de Dom José Maria Pires, teniendo en vista contribuir con los estudios bibliográficos, es el objetivo de ese artículo. Problematizamos la trayectoria episcopal de Dom José Maria Pires, Arzobispo de la Paraíba, partiendo de cartas pastorales, discursos y homilias por él elaboradas, entre otras fuentes, como memorias individuales y/o colectivas, estudios y escritos sobre él producidos. Para realización de ese trabajo, recorreremos a los presupuestos epistemológicos de la nueva historia cultural y de la ciencia hermenéutica como fundamentos teóricos que basan las discusiones sobre biografía, historia y memoria. El proyecto episcopal realizado por Dom José Maria Pires, denominado de *Do Centro à Margem*, repercutió en el escenario de la época, de forma que sus acciones pastorales revelan enfrentamientos y conflictos con las acciones del gobierno dictatorial militar, como también, reflexiones sobre los procesos de escrita de sí y las intersecciones de ese proceso mientras elemento de escrita de otros.

Palabras-clave: Historia de vida eclesialística. Biografía. Memoria. Escrita de sí.

Introdução

As histórias de vida podem ser consideradas como processos narrativos, uma atitude concreta do ser humano na elaboração e/ou reelaboração da escrita de si, enquanto sujeito histórico e protagonista de sua biografia. Tais processos imbricados na formação e firmção da narrativa biográfica consistem em uma forma de *ser* e *estar* no mundo, e ocorrem de forma dialógica nas relações entre indivíduo

e contexto, pois “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (FREIRE, 2011, p. 108).

É nesse sentido biográfico, como forma da escrita de si e intervenção no mundo, que trazemos à tona elementos da trajetória de vida eclesialística de Dom José Maria Pires na Arquidiocese da Paraíba. Para tanto, partimos do envolvimento de Dom José com problemas

sociais, como as desigualdades e violações de direitos, resultantes de medidas de caráter autoritário durante a ditadura civil-militar. São essas questões que nos orientam a refletir sobre aspectos da história de vida eclesial desse arcebispo durante o recorte temporal dos anos de 1966-1985, de forma a questionar o que esta história pode ou tem a revelar sobre uma época. Ou ainda, “em que esta vida me toca, a ponto de eu desejar escrever sobre ela? Por que esta e não outra história de vida?” (TIMM, 2010, p. 52).

Ora, mesmo sob a égide da ditadura civil-militar, instaurada em 1964 com o governo do Marechal Castelo Branco (1964-1967), em que foi estabelecida a “Linha Dura” da repressão, de forma que “[...] o governo Castelo Branco [...] nunca escondeu seus objetivos estratégicos, uma política voltada para a acumulação de capital que exigia ações autoritárias de longo prazo” (NAPOLITANO, 2014, p. 67), Dom José Maria Pires, fazendo parte da Linha Progressista da Igreja Católica, iniciou uma série de reformulações no interior da Arquidiocese que repercutiram diretamente no contexto local da Paraíba.

Dentre as ações, a reconfiguração do Projeto Eclesial da arquidiocese paraibana, por ele denominado “Do centro à margem”, o qual, além de convergir com os princípios equitativos do Concílio Vaticano II, colocava a Igreja em contato direto com as situações de vulnerabilidade e marginalidade social, cada vez mais crescentes em decorrência da ditadura, Dom José Maria Pires protagonizou ações em benefício das comunidades carentes e desprotegidas. Suas decisões à frente da Igreja da Paraíba contribuíram para minorar o sofrimento de comunidades carentes e desprotegidas.

Dessa forma, escrever a respeito da história de vida eclesial de Dom José Maria Pires pressupõe nos debruçarmos sobre a trajetória, relações, atitudes e ações de um arcebispo

em meio ao cenário da ditadura civil-militar, quando então desenvolveu ações de resistência e enfrentamento. E, também, além das revelações sobre uma época, não totalmente esclarecidas, permitir o borbulhar da subjetividade na problematização de uma vida, uma vida que diuturnamente nos toca, nos envolve e nos convida a escrever sobre ela. Afinal, enveredar pela seara epistemológica dos estudos com histórias de vida traz consigo motivações para além do sujeito biografado/pesquisado, de forma que:

Já não se trata tão somente de obter informações sobre o que a pessoa realizou em sua história de vida, nem simplesmente de procurar compreender e explicar num texto seus dizeres (e fazeres, grifo nosso). Mas, fundamentalmente, de nos perguntarmos sobre como se constitui no desenvolvimento de sua autossujeitização. (TIMM, 2010, p. 57).

A autossujeitização proposta por Timm (2010) parte do entendimento de que as pesquisas biográficas, além da perspectiva historiográfica, tocam o campo da subjetividade tanto de quem a realiza como daquele que é o seu objeto de investigação. No caso desse estudo, interessa-nos o processo de sujeitização presente no modo como Dom José Maria Pires se constituiu arcebispo e propôs seu trabalho junto aos necessitados, no cenário ditatorial.

Para tanto, a ciência hermenêutica constitui-se chave de leitura, pois, diferente das ciências positivistas, não se tem a pretensão de encontrar respostas, muito menos verdade, porque, “o modo de pensar hermenêutico [...] consiste em valorizar o movimento de se colocar no lugar do outro para compreendê-lo” (ALBERTI, 2004, p. 18). Na verdade, são muitos questionamentos que envolvem a subjetividade do pesquisador e que colocam em movimento seu fazer epistemológico, conduzindo-o “por mares nunca de antes navegados” (CAMÕES, 2020, p. 2).

Ancorados por esses pressupostos interpretativos, a abordagem biográfica adotada leva em consideração a subjetividade que permeia o campo das memórias individuais e/ou coletivas (HALBWACHS, 2006), permitindo leituras e interpretações acerca da história de vida de Dom José Maria Pires, arcebispo da Paraíba, no período de 1966 a 1995.

Para atender esse fim, e como forma de refletirmos sobre a relação de Dom José e o contexto ditatorial que o envolvia, a abordagem teórica da narrativa de Benjamin (1987) e o conceito de experiência proposto por Larrosa (2019) também são referendados. A partir das narrativas presentes nas memórias individuais ou coletivas (HALBWACHS, 2006) das pessoas que conviveram ou de certa forma vivenciaram o projeto eclesialístico desse arcebispo, teremos mais possibilidades de realizar reflexões sobre quais experiências Dom José Maria Pires inscreveu e quais deixou-se inscrever, durante seu episcopado.

Ora, as narrativas são elementos constitutivos da história e também da memória, quer seja de uma época, de um lugar ou de um sujeito, porque além das impressões e subjetividades de quem as narra e do próprio caráter seletivo que as envolve, referem-se ao que foi considerado importante de ser guardado ou até mesmo de não ser esquecido.

Nesse caso, as narrativas colocadas em pauta remetem ao que ficou da história de vida de um arcebispo em determinado momento de sua vida. Por essa razão, a perspectiva que fundamenta as narrativas a respeito da história de vida de Dom José Maria Pires revela-se na proposta de Benjamin (1987), já que a narrativa é apresentada como uma forma artesanal de comunicação a interligar memórias, pessoas e experiências: “[...] ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-lo dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila

do vaso” (BENJAMIN, 1987, p. 205). É justamente essa narrativa Benjaminiana (1987), impressa de significados, subjetividades e representações, mergulhada na vida do narrador, que traz as marcas do que foi transformado em experiência, que tomamos por referência neste estudo.

Inter-relacionado à dimensão da narrativa Benjaminiana (1987), temos o conceito de experiência proposto por Larrosa (2019), o qual nos é bastante caro, pois, é através das narrativas sobre a vida episcopal de Dom José Maria Pires, que experiências vivenciadas tanto pelo seu projeto eclesialístico como pelas relações por ele estabelecidas com as pessoas que “recordam e narram”, que essas vivências são trazidas à tona. Dessa forma, é possível nos apropriarmos de subjetividades presentes nas memórias acerca da história de vida de Dom José Maria Pires, seus silêncios e representações, para então, refletir/interrogar sobre o que permaneceu na memória coletiva e/ou individual (HALBWACHS, 2006), se os episódios de intolerância, os conflitos com a ditadura ou as ações de enfrentamento e resistência por este arcebispo promovidas.

Essa possibilidade de “encontro” com a história e memórias da trajetória episcopal de Dom José, transformadas em experiências, articula-se com “A dimensão hermenêutica, compreensiva, interpretativa ou, como nos permitimos melhor denominá-la, testemunhos de vida” (MOSQUERA; STOBÄUS, 2004, p. 75). Observamos, que o *corpus* científico das narrativas/experiências insere-se nos pressupostos da nova história cultural e está formado pelas subjetividades dos sujeitos envolvidos.

Nas palavras de Mosquera e Stobäus (2004, p. 77), “[...] as narrativas são, elas mesmas, uma forma de representação do mundo subjetivo”. Dessa forma, o mais importante nos estudos biográficos não são as respostas, mas, sobretudo, as compreensões a serem suscitadas

diante da trajetória de vida de alguém. No presente caso, as interpretações que este estudo, sobre a história de vida de um arcebispo emérito já falecido¹, poderão provocar/promover.

Considerando a possibilidade de interlocução entre representação do mundo e de si como expressão da subjetividade, em que a partir da trajetória de vida de um sujeito pode-se refletir sobre um contexto, interessa-nos os processos de escrita de si construídos por Dom José Maria Pires, bem como sua forma de veiculação e de interação no cenário em que circulavam. Para esse propósito, focamos o estudo no recorte temporal a partir de sua trajetória de arcebispo da Paraíba, que teve início em 1966, quando chega para assumir a Arquidiocese, até o “término” da ditadura, em 1985.

Nesse sentido, propomos um diálogo entre história, memória e biografia, em que a história é compreendida enquanto representação do real, a considerar as relações entre o tempo vivido e o tempo passado, assumindo seu sentido historiográfico de (re)escrita e narração dos fatos representados.

Já a memória, será considerada a partir dos estudos de Halbwachs (2006) e Nora (1993), enquanto identidade social, a abarcar os elementos constitutivos da memória individual e coletiva; e também, para além da oposição entre história e memória, acatando o conceito dos lugares da memória que colocam a narrativa em uma condição marginal.

Nesse diálogo, em que “a biografia pode ser um elemento privilegiado na reconstituição de uma época, com seus sonhos e angústias” (DOSSE, 2009, p. 11), temos por objetivo refletir sobre a história de vida de Dom José

Maria Pires, enquanto um processo de escrita de si e escrita do outro. Para tanto, sua trajetória eclesiástica é fonte de análise para reconstituir/interpretar as ações de um arcebispo em meio ao contexto da ditadura civil-militar.

Durante o período em que Dom José Maria Pires esteve à frente da Arquidiocese da Paraíba, foram incorporados, no interior da Igreja, os princípios doutrinários decorrentes do Concílio Vaticano II, em que a Igreja ampliou o sentido da evangelização para práticas efetivas em prol das causas sociais da população mais carente.

Partindo desses novos princípios, dentre as principais reformulações realizadas por Dom José Maria Pires, destacamos a elaboração de um pensamento e uma metodologia denominada “Do centro à margem”, materializada pela experiência Igreja Viva, que consistia em um deslocamento/movimento da Igreja em direção às necessidades da população mais carente, que cada vez mais era colocada à margem da cidadania e da dignidade pelo regime de governo ditatorial.

Suas ideias e práticas, tanto repercutiram em sua vida de arcebispo, como na vida daquelas pessoas e grupos que buscaram por ajuda e/ou que nas pastorais se engajaram. Foram ações de enfrentamento, sem violência, em prol da dignidade e da garantia de direitos daqueles que sofriam. Uma história que marcou também o cenário paraibano, repercutindo na existência de lugares² de memória (NORA, 1993), que levam o nome desse arcebispo.

Diante dessa constatação, nos inquieta o significado das representações e o sentido atribuído a esses lugares de memória (NORA, 1993) e até que ponto tal situação pode contribuir para que a história e a memória, indi-

1 Dom José Maria Pires faleceu em 27 de agosto de 2017, aos 98 anos de idade, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Foi sepultado na Catedral Basílica de Nossa Senhora das Neves na cidade de João Pessoa (PB), onde foi Arcebispo por 30 anos. Assumiu a Arquidiocese da Paraíba no ano de 1966, em substituição a Dom Mário de Miranda Villas-Boas, que foi arcebispo da Paraíba de 1959 a 1965.

2 Na Paraíba, os lugares de memória que levam o nome de Dom José Maria Pires são: Hospital Metropolitano Dom José Maria Pires, situado no município de Santa Rita (PB) e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Bilingue Dom José Maria Pires, localizada no Bairro dos Novais, na cidade de João Pessoa (PB).

vidual e coletiva (HALBWACHS, 2006),³ que envolvem a trajetória episcopal de Dom José Maria Pires não sejam esquecidas ou reduzidas aos espaços residuais dos lugares de memória (NORA, 1993).

De acordo com Nora (1993, p. 13), “os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea [...]. São bastiões sobre os quais se escora”. Partindo dessa compreensão, estariam a história e as memórias da vida eclesialística de Dom José Maria Pires ameaçadas pela consagração dos lugares de memória? Quais os possíveis significados da representatividade desses lugares de memória a envolvê-lo?

Ora, se a preocupação de Benjamin (1987) com o fim da narrativa for um dos elementos da construção desses lugares de memória, a história e as memórias sobre Dom José Maria Pires e os desdobramentos de seu episcopado no contexto ditatorial encontram-se, de fato, ameaçados, pois, de que forma lhes atribuir significados quando subscritos ao engessamento dos lugares de memória? Sem espaços de escuta, essas histórias, memórias e desdobramentos de seu episcopado incorrem em risco de participarem do inventário de uma amnésia social.

Partindo dessas preocupações, esse texto é pensado para além da elaboração de um episteme, trata-se de (re)escrever, quiçá (re)interpretar a história de vida eclesialística de Dom José Maria Pires, um arcebispo que, em meio ao cenário de arbitrariedade e violações de direitos, desenvolveu ações pastorais de resistência, e colocou-se em defesa das pessoas mais pobres e marginalizadas.

Essas experiências, que de certa forma

3 Para Halbwachs (2006, p. 69), “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, e este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes”. Nesse sentido, memórias são individuais, mas também coletivas.

favoreceram a tessitura de uma história que também é memória, não são mais narradas na primeira pessoa do singular *eu*, mas, sim, na primeira pessoa do plural *nós*. Em outros termos, um *eu* transformado em *nós* por conta de ações coletivas que evangelizaram para a luta pela dignidade e por uma vida plena em liberdade e direitos.

Sendo assim, abordamos as narrativas que perpassam a história de vida de Dom José Maria Pires, quer seja através das memórias individuais, coletivas ou por tabela (POLLAK, 1992), ou a partir dos registros escritos elaborados pelo próprio arcebispo, como suas cartas pastorais, discursos e homilias. Afinal, “a vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la” (MARQUEZ, 2003, p. 03), e também, porque, ao escrevermos sobre histórias de vida, devemos “olhar a obra, não apenas o que nos aparece, mas perguntar-se, ao olhá-la, pelo modo como ela foi ou continua sendo construída e reconstruída” (TIMM, 2010, p. 53).

Tessituras biográficas e projeto eclesialístico: Dom José Maria Pires, entre a escrita de si e a escrita do(s) outro(s)

Uma escrita de si para além dos papéis, construída no cotidiano das relações, em um processo de vivência com o coletivo, assim podemos compreender a história de vida de Dom José Maria Pires. Mas, para essa compreensão, foi preciso “olhar sua vida singular num contexto plural de possibilidades de construção da existência” (TIMM, 2010, p. 53), em que levamos em consideração suas ações pastorais para com a população mais carente, mas também o cenário autoritário em que essas ações foram desenvolvidas.

Entre as ações realizadas naquele contexto ditatorial, destacamos o engajamento de Dom

José Maria Pires junto à população rural na luta pela Posse da Terra, na comunidade rural de Alagamar⁴,

Conclamamos todos aqueles que perceberam a justiça dessa causa a juntarem suas vozes à nossa para a defesa do fraco e oprimido. Sugerimos que escrevam ou telegrafem às Autoridades encarecendo a urgência de acolherem o pedido de desapropriação de Alagamar já encaminhado pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado da Paraíba. (PIRES, 1978, p. 48).

Em suas Cartas Pastorais, agia, denunciava e convocava a sociedade para a luta. Através do lugar de fala de Arcebispo, fazia uso do poder de fala e escrita, colocando-se contra as situações violadoras, reforçando o envolvimento da Igreja com as causas dos pobres e excluídos.

A narrativa biográfica, trazida à tona nos relatos dessa Carta Pastoral, representa os posicionamentos e articulações de Dom José Maria Pires entre as instituições de poder e os direitos violados. Como manter-se ou dialogar entre esses dois movimentos, os institutos/mecanismos de poder e as violações de direitos?

Bourdieu (2006), no texto “A ilusão biográfica”, explica que “os acontecimentos biográficos se definem como *colocações e deslocamentos no espaço social*” (BOURDIEU, 2006, p. 190, grifos do autor). Considerando esse entendimento, as colocações de Dom José Maria Pires em suas Cartas Pastorais e atitude em convocar outros a fazerem uso da escrita e da voz para reivindicar seus direitos são interpretadas enquanto um processo de posicionamento no mundo, tomada de decisão da escrita de si para a elaboração da escrita ou reescrita de outros sujeitos.

A circulação de Dom José nas comunidades rurais estava na contramão da história ditatorial, pois seus posicionamentos implicavam

4 A época Alagamar compreendia um conjunto de terras composta por vários sítios, localizada na cidade de Itabaiana (PB).

movimentos de embate contrários ao regime, de forma que a intersecção entre esses dois elementos – a ação pastoral de seu episcopado e o contexto ditatorial – o colocaram em um processo de escrita de si, servindo de elemento de escrita do(s) outro(s), pois neste movimento entre a pessoa e o contexto que a cerca, Dom José Maria Pires foi tecendo seu processo de escrita no cenário histórico que o envolvia e do qual participava como arcebispo e cidadão, a ditadura civil-militar. Tal cenário de controle e autoritarismo, de violação a direitos não o intimidava em suas ações e práticas. Ele assumia sua missão como religioso e cidadão, usando a palavra e a solidariedade, amparando os pobres e perseguidos políticos.

Seu envolvimento com as causas dos camponeses de Alagamar (PB)⁵ e Mucatu (PB)⁶, através de ação pastoral da Equipe de Promoção Humana, uma das inovações da Arquidiocese da Paraíba, consistiu elemento crucial nos embates junto aos camponeses e pequenos agricultores. É o que confirmamos nas memórias de Mitidiero Júnior (2010), quando relata

Quando foram procurados pelos moradores da Fazenda Mucatu, o grupo de Promoção Humana começou a visitar a área semanalmente a partir de 1975. Eram realizadas reuniões que tinham o caráter de celebração, de discussão do evangelho, de reflexão sobre a situação social dos moradores, atentando para os problemas de saúde e de educação, e ainda, debatiam sobre as leis do Estado brasileiro. (MITIDIERO JÚNIOR, 2010, p. 27).

5 A Grande Alagamar trata-se de uma comunidade rural, localizada nas cidades de Salgado de São Félix e Itabaiana (PB), composta pelos sítios Canto Alegre, Maria Melo, dentre outros, que durante os anos de 1975 a 1980, foi cenário do movimento social “Luta do Povo de Alagamar”; decorrente da desapropriação da terra e situações de perseguição, contou com o apoio da ação pastoral de Dom José Maria Pires (NEVES, 2014).

6 De acordo com Mitidiero Júnior (2010), Mucatu é uma fazenda situada no município de Alhandra (PB), onde há pelo menos 50 anos moravam 174 famílias, vivendo da agricultura de subsistência e quando a propriedade foi vendida e os moradores perseguidos, ameaçados e despejados, puderam contar com as ações pastorais de Dom José.

A ação pastoral realizada pela equipe de Promoção Humana repercutiu na vida daqueles moradores de forma positiva, pois além de proporcionar momentos de evangelização esclarecia-lhes sobre os direitos que vinham sendo violados pela tirania do novo proprietário daquelas terras, contribuindo para o conhecimento de uma legislação até então desconhecida para eles. Assim, outras formas de ver e compreender a realidade começavam a ser desveladas pela comunidade, pelas lentes da ação pastoral.

Essas reuniões fortaleceram o grupo de moradores, dinamizando suas ações contra uma série de ameaças do proprietário da terra. Mas a cada passo dado na organização dos moradores, o proprietário das terras intensificava as suas ações, todas de caráter violento: espancamentos, ameaças de morte, prisões, etc. Ele também tentou isolar os camponeses, impedindo a entrada da equipe de Promoção Humana e de qualquer outra forma de apoio aos moradores, a ponto de impedir Dom José Maria Pires, usando pistoleiros contratados, de celebrar uma missa na área. Fato este que ganhou enorme repercussão na época. (MITIDIERO JÚNIOR, 2010, p. 27).

Esse episódio, trazido à tona pelas narrativas de Mitidiero Júnior (2010), retrata a intolerância ao diálogo e a arbitrariedade resumidas nesses atos violentos contra aqueles moradores e contra o próprio arcebispo. Diante do impasse e truculência aplicada, Dom José Maria Pires se manteve firme respondendo com a não violência. Conforme relata em sua carta pastoral:

O outro passo nessa campanha de intimidação foi a proibição feita ao Vigário de continuar dando assistência pastoral aos moradores. Quinta-feira última, dia 12, quando ele se dirigia ao lugar de costume para celebrar a Missa, notou que a estrada estava bloqueada por dois carros. Como ele bem conhece a região, entrou por um desvio carroçável e prosseguiu. À frente, porém, estava outro obstáculo: era o adminis-

trador que, fazendo sinal para parar o carro, comunicou a ordem do proprietário que não permitia a celebração da Missa enquanto o Vigário não fosse ter um entendimento com ele. A sorte foi que, no veículo do Vigário, se achava também o Arcebispo. Íamos com diversos outros padres, religiosos e agentes da pastoral. Íamos participar da Missa num gesto de solidariedade e conforto espiritual ao povo fiel e trabalhador de Mucatu. O Arcebispo assumiu pessoalmente a responsabilidade do prosseguimento da viagem e a Missa foi celebrada por 18 sacerdotes e participada por centenas de fiéis. (PIRES, 1978, p. 28).

Ora, para Dom José Maria Pires, tomando por referência o Evangelho, a Igreja tinha papel crucial nesse processo de luta a partir da conscientização e diálogo com as pessoas e não pela violência. Por essa razão, sua história de vida eclesialística representa a escrita de si para além dos papéis, pois apesar de ter deixado uma vasta produção escrita, entre artigos, homilias, cartas pastorais e livros⁷, seu episcopado foi atravessado por gestos concretos elaborados em contrapartida. É de perceber que essa escrita de si vai para além dessa carta pastoral, revelando o arcebispo em sua subjetividade, a imagem de um cidadão que busca justiça social e dignidade para todos. Um homem sem medos.

Embora o recorte temporal em análise contemple as narrativas biográficas do período ditatorial, a história de vida de Dom José Maria Pires transcende a ilusão biográfica discutida por Bourdieu (2006), do tempo linear e marcado por fatos sucessivos. Sua produção intelectual e pastoral revelam um sujeito multifacetado com elementos distintos e representativos de diferentes contextos. Dentre os quais: a pessoa negra, os pobres e as pessoas do campo.

7 Dom José escreveu quatro livros: *O grito de milhões de escravos: a cumplicidade do silêncio* (1983); *A cultura religiosa afro-brasileira e seu impacto na cultura universitária* (2014); *Meditações diante da cruz* (2015) e *O sacerdote, imagem de Cristo* (2016).

Por ser negro, Dom José Maria Pires vivenciou o preconceito – muitas vezes velado – e a discriminação. E essas experiências que ficaram guardadas foram ressignificadas em forma de discurso e reflexão, repercutindo tanto em suas ações pastorais quanto em sua produção intelectual de forma que dentre os diversos discursos proferidos, apresenta a escrita martirizada, comprometida com o sofrimento e com a justiça social, colocando em cena a pessoa negra e as violações que lhes são (ou foram) cometidas.

Fazendo uso do “poder de fala” e do “seu lugar de fala como arcebispo”, Dom José Maria Pires, através de sua trajetória episcopal, realizou ações em prol do direito humano de “ser mais” (FREIRE, 1996), e implementando ações de luta em prol dos direitos das pessoas mais pobres, defendeu os processos de escrita de si no sentido amplo de ser sujeito histórico no mundo.

A capacidade de “dizer ao mundo de si” (FREIRE, 1996) e “sobre o outro” o instigavam à luta, e através da sua produção intelectual, bem como de suas ações pastorais pronunciou ao mundo, falando daqueles a quem foram retirados o poder de fala e o direito à voz. E, assim, pronunciando a justiça social para os mais carentes, tornou-se mártir da palavra e defensor dos direitos humanos.

Essas ações se transformam em experiência no sentido proposto por Larrosa (2019, p. 21), em que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Sendo assim, suas relações episcopais com os outros sujeitos foram elaborações subsidiadas pelas experiências que passaram, aconteceram ou tocaram sua vida e das pessoas que participaram ou vivenciaram as ações episcopais de seu projeto eclesialístico.

Um processo de escrita de si que repercutiu na vida de outras pessoas, nos seus modos

de pensar, ou de agir, onde acontecimentos/situações de alguma forma tocaram a vida dos sujeitos que com Dom José Maria Pires interagiram, seja de forma positiva ou negativa, foram processos de escrita no outro, transformados em experiência. As memórias de Ribeiro (2005) sobre as experiências que viveu com Dom José Maria Pires são testemunhos desse processo de escrita no outro. Vejamos o depoimento de Ribeiro (2005, p. 10):

Tenho o maior orgulho de ter convivido, por tantos anos, com Dom José. De ter presenciado sua luta em favor de tantos brasileiros, pobres, excluídos, sofredores. De poder ter dado alguma contribuição, mesmo que irrisória, à sua extraordinária missão. De desfrutar sua amizade. De acompanhá-lo, ainda hoje, com mais de oitenta anos de idade, com o mesmo vigor, com a mesma coragem, pregando no interior de Minas Gerais, nas igrejas de suas paróquias na Diocese de Guanhães, ou em Belo Horizonte, em Universidades, em grandes seminários. De saber que, vez por outra, deixa um público sempre numeroso, em diversos países da Europa, extasiado com suas palavras.

Esses testemunhos são memórias individuais que atravessam os lugares por onde Dom José Maria Pires circulou durante sua trajetória de sacerdote, a revelar indícios de seu projeto eclesialístico. Mas, sobretudo, são narrativas que tocaram a vida de pessoas como Ribeiro (2005), de forma significativa, ao ponto de deixar transparecer em seu relato o sentimento de orgulho por ter feito parte, ou ao menos ter estado por perto, da história desse arcebispo. Como que, ao rememorar, de certa forma, pudesse viver a experiência de reviver o que se passou. Em outras palavras:

A experiência de ‘reviver’ acontecimentos tal como eles se deram é uma provocação ao exercício do historiador, que se depara com a dificuldade ou até mesmo a impossibilidade de reviver um passado, considerando que o tempo impõe limites à atividade da memória. (CARVALHO; LIMA, 2017, p. 265).

Essa experiência do reviver, através da ação da memória e seus lapsos, coloca Ribeiro (2005) diante da impossibilidade de viver, novamente, aquelas situações/experiências vivenciadas com Dom José Maria Pires. Mas é justamente essa incapacidade de não poder mais viver o que um dia se viveu, que passou a fazer parte do espaço da memória, pois se o desejo de reviver a experiência acontece, está implícito que aquele acontecimento foi bom, tocou de forma positiva a vida de quem deseja revivê-lo. Em outra perspectiva, essa vivência adquiriu sentido e significado, passando, assim, a fazer parte da composição do processo de inscrição na vida daquele sujeito. Isso é o que ocorre com Ribeiro (2005), quando relembra com orgulho parte de suas vivências com Dom José Maria Pires.

Outro importante elemento para refletirmos sobre o processo de escrita de si de Dom José Maria Pires diz respeito ao seu primeiro pronunciamento como arcebispo, aos 27 de março de 1966:

Tenho quarenta e sete anos de idade, vinte e quatro de sacerdócio e oito de episcopado. Sou de origem humilde. Como Cristo, nasci em um lugarejo -Córregos⁸- perdido no interior de Minas. Minha terra natal não tem mais de oitenta casas, mas já deu vinte e dois sacerdotes à Igreja. Como Cristo, sou filho de uma doméstica, e meu pai é carpinteiro que ainda hoje, com seus 74 anos de idade, continua exercendo a profissão (ARQUIDIOCESE DA PARAÍBA, 1966, p. 1).

Essas memórias, relatadas por Dom José sobre sua experiência como sacerdote e sua origem familiar, fizeram parte de um processo seletivo da memória, pois de acordo com Bosi (1994, p. 81), “uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não

8 Pequeno distrito do município de Conceição de Mato de Dentro, Minas Gerais.

seja uma repetição do estado antigo, mas uma reparação” (BOSI, 1994, p. 81).

Nesse sentido, ao escrever sobre si, Dom José, motivado pelo presente – a preparação de um discurso para apresentar-se como arcebispo –, buscou no passado as vivências que melhor poderiam representar-lhe no âmbito religioso: sua trajetória sacerdotal – com destaque para o tempo de duração de suas experiências sacerdotais – e sua origem familiar humilde com tons religiosos, em que seu pai, assim como o pai de Cristo, era carpinteiro, e sua mãe, doméstica, raízes familiares que são reforçadas ao final do fragmento.

A narrativa de uma vida atualiza os elementos da cena em que se viveu ou em que se vive. É o sujeito desdobrado em várias facetas, o único capaz de reconstruir o seu passado – considerá-lo do momento presente, revisitá-lo, passá-lo por diversos filtros e ainda assim, manter uma narrativa lógica, que vai dar sentido ao relato. (FERREIRA, 2004, p. 364).

Nesse movimento da memória, a atualização das lembranças e o fazer-se narrativa ao rememorar sobre o início de sua trajetória episcopal, o tempo de experiência e as origens familiares, Dom José Maria Pires fez a filtragem da memória, trazendo para o presente, experiências de vida mescladas de sonhos e realidade. Inscreveu-se a si mesmo nesse momento.

Essa escrita de si é observada em um dos pronunciamentos públicos de Dom José Maria Pires quando diz: “Eu queria ser no meio de vós como João XXIII” (ARQUIDIOCESE DA PARAÍBA, 1966, n.p.). Dessa forma, revelava seus referenciais católicos e aos poucos afirmava-se enquanto arcebispo.

Mas o que significava para o novo arcebispo ser para os paraibanos como o Papa João XXIII⁹? Quem fora João XXIII? Qual sua repre-

9 Angelo Giuseppe Roncalli era o nome de João XXIII. Natural da Itália, nasceu em Sotto il Monte, na Lombardia, em 25 de novembro de 1881. Sucessor de Pio

sentatividade para a Igreja Católica ao ponto de Dom José Maria Pires querer desenvolver seu episcopado tendo-o como referência?

O Papa João XXIII, apontado como “modelo” por Dom José, ficou conhecido como o “Papa bom” ou o “Papa da bondade” e durante seus cinco anos de pontificado, entre 1958 a 1963, deu início a importantes reformulações para a Igreja Católica como as encíclicas *Mater et Magistra* (Mãe e Mestra) e a *Pacem in Terris* (Paz na Terra)¹⁰ e o Concílio Vaticano II, do qual “Dom José participou ativamente, tornando-se um dos responsáveis pela nova Igreja que então surgia” (RIBEIRO, 2005, p. 7).

Ora, o Concílio Vaticano II¹¹, convocado pelo Papa João XXIII, nos anos de 1960, teve por finalidade discutir as orientações doutrinárias e pastorais da Igreja Católica naquele momento histórico que se desenhava com a modernidade e com os resquícios dos trágicos “eventos históricos” da Segunda Guerra Mundial¹² e do

XII, foi nomeado Papa no ano de 1958, mas teve um curto pontificado. Faleceu em Roma, no dia 3 de junho de 1963, por conta de um câncer de estômago.

10 As Cartas Encíclicas representam o grau máximo da autoridade Papal e os ensinamentos/dogmas de um pontificado. Nesse sentido, em meio ao cenário de desigualdades sociais e econômicas internacionais da Guerra Fria e pós-Segunda Guerra Mundial, a Carta *Mater et Magistra* (Mãe e Mestra), considerada um marco na doutrina social da Igreja, porque fundamentada pelos princípios da justiça, do amor e da verdade, atualizou os dogmas da Igreja para as questões da igualdade social, econômica entre as nações. A Encíclica *Pacem in Terris* (Paz na Terra), publicada em 1963, também no cenário da Guerra Fria e da construção do Muro de Berlim, propôs a Paz, tendo por base os princípios da verdade, justiça, caridade e liberdade entre as nações como elementos fundantes da paz universal.

11 Através da bula papal *Humanae salutis*, em dezembro de 1961, o Papa João XXIII, reunido com aproximadamente 2 mil bispos, desenvolveram discussões no Concílio Vaticano II, que tiveram desdobramentos na Igreja Católica e seus contextos.

12 Para alguns historiadores, a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) foi a continuidade da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). O fato é que foi um conflito militar que envolveu diversas nações, entre as quais as grandes potências, incluindo tropas brasileiras que estiveram na linha de frente da guerra lutando contra a Itália entre os anos de 1944 e 1945. A Segunda Guerra Mundial estruturada entre países aliados (Reino Unido, França, União Soviética e Estados Unidos,

Nazismo¹³. Assim, realizado em quatro momentos, entre 1961 e 1965, o Concílio Vaticano II introduziu na Igreja a inclinação social preconizada pela Teologia da Libertação. Revenindo sua doutrina e fortalecendo suas relações com as situações daqueles que mais sofriam, configurou seus paradigmas religiosos para a libertação não apenas espiritual, mas, sobretudo social dos oprimidos.

Essas reformulações na doutrina religiosa católica, decorrentes do Concílio Vaticano II, orientaram o formato de Igreja colocado em prática por Dom José Maria Pires, uma Igreja mais próxima do povo e envolvida com as causas das pessoas mais fragilizadas. Vale salientar, que na realização de suas ações, além do cenário violador de direitos instaurado com a Ditadura Civil Militar no ano de 1964, Dom José teve que enfrentar a hierarquia conservadora da Igreja, contrária ao novo modelo. Situação que requeria posicionamentos acerca do seu projeto eclesialístico como Arcebispo:

Meu programa de ministério e de vida está sintetizado nas palavras que me servem de divisa episcopal: *Scientiam Salutes* – Ciência da Salvação. Foi para isso que a Igreja me fez sacerdote. E se houver preferências em meu coração, que elas sejam para os pobres, para os doentes, para os pecadores. (ARQUIDIOCESE DA PARAÍBA, 1966, n.p.).

A preferência pelos pobres, doentes e pecadores, que demarcava o envolvimento do Arcebispo com os sujeitos esquecidos e/ou que ocupavam a linha marginal da história, tinha suas raízes no Concílio Vaticano II e na Teolo-

como membros principais) e países do Eixo (Alemanha, Itália e Japão), além das tragédias das bombas atômicas lançadas pelos Estados Unidos no Japão, nos dias 6 e 9 de agosto de 1945, nas cidades de Hiroshima e Nagasaki, resultou na morte de 60 milhões a 70 milhões de pessoas.

13 Consistiu em um movimento ideológico de vertente nacionalista, imperialista e belicista contra os judeus, ocorrido na Alemanha, entre os anos de 1933 e 1945, liderado por Adolf Hitler, que resultou no genocídio em massa de aproximadamente 6 milhões de judeus.

gia da Libertação, que lhe serviram de inspiração para a elaboração de um novo formato de evangelização, por Dom José Maria Pires denominado “Do centro à margem”. Essa expressão carregada de simbolismo representava o movimento que precisava ser desenvolvido pela Nova Igreja, sair do centro e ir ao encontro das margens, melhor dizendo da população mais carente, colocada cada vez mais às margens da cidadania e da dignidade pela política repressora da Ditadura Militar.

Assim, quando Dom José Maria Pires chega à Paraíba para assumir a Arquidiocese, em março de 1966, a Ditadura Militar já havia sido instaurada e o país encontrava-se sob o comando do governo Castelo Branco (1964-1967) e do Ato Institucional nº 2, que além de reforçar o apoio dos militares de “Linha Dura”, dentre outras medidas, restringiu os direitos políticos dos opositores ao regime, implementou a eleição indireta, perseguiu funcionários públicos, extinguiu o pluripartidarismo, permitindo apenas a existência de dois partidos políticos: o partido do governo, a Aliança Renovadora Nacional (Arena) e o partido que reunia alguns opositores, o Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

A perseguição e os ataques à liberdade política também foram vivenciados por Dom José Maria Pires nos momentos em que era chamado de subversivo, ou quando era convidado a explicar-se por conta dos discursos proferidos nas cartas pastorais. Mas Dom José não hesitava ou recuava, mantinha-se firme nas palavras e ações, utilizando-se do poder da palavra em suas homilias e, enquanto evangelizava, denunciava as transgressões do regime ditatorial e demonstrava seus posicionamentos políticos em defesa dos mais fracos.

A ação pastoral de Dom José Maria Pires esteve marcada pelo enfrentamento consciente e não violento às opressões e violações produzidas pelo regime ditatorial, de forma que

utilizava do “poder da conscientização” através da palavra, conforme é ressaltado em um trecho da homilia escrita por ele, em 1968:

Não vendo pão, vendo fermento.

Não me lembro agora quem foi que escreveu esta frase, mas parece-me que ela resume bem uma mensagem evangélica. Portanto, temos diante de nós uma mensagem que arde, uma mensagem que fermenta. Isto deve ser a Igreja. Ela há de ser sempre uma Igreja que incomoda, se quiser estar dentro do Plano do Evangelho. Incomodar como a mostarda, incomodar como o fermento. Parece-me que é o que estamos vendo hoje. A Igreja hoje incomoda os governos. Eles não encontram mais nela uma aliada. (ARQUIDIOCESE DA PARAÍBA, 1968, n. p.).

Apesar de a ação política não ser a essência de seu episcopado, a evangelização promovida pelo projeto eclesialístico de Dom José Maria Pires era marcada por processos de conscientização não apenas espiritual, mas, sobretudo, política. Salientamos, que estava junto da população mais carente, tratando diretamente de seus direitos que nesse momento de ditadura eram cada vez mais retaliados.

Dentre esses direitos, o direito à liberdade de expressão e à atividade intelectual retrataram a repressão violenta do regime. Conforme Napolitano (2014, p. 100),

O Decreto-Lei nº 1.077, de janeiro de 1970, instaurou a censura prévia sobre materiais impressos. A Polícia Federal, a partir de 1972, se reorganizou para aplicar a censura com mais eficiência, com a criação da Divisão da Censura de Diversões Públicas e a ampliação de seu corpo de censores. Para controlar a imprensa, havia os ‘bilhetinhos’ que saíam do Serviço de Informação do Gabinete do Ministro da Justiça e a autocensura nas relações de periódicos da grande imprensa.

Nesse contexto, de forte censura e repressão intelectual, Dom José Maria Pires não se deteve em utilizar os meios que tinha para denunciar as violações de direito. Dentre as si-

tuações de perseguição, o relato de Dom José Maria Pires, em Carta Pastoral escrita em 1975, traz à tona o autoritarismo e o medo imposto:

Nosso irmão, Frei Hermano José foi também chamado de novo ao I Grupamento de Engenharia por autoridades da Segurança Nacional. Acusaram-no de ‘estar pregando a violência, levando o povo a fazer greve, de ser ele comunista e subversivo assim como o Arcebispo da Paraíba’ (PIRES, 1978, p. 30).

Em meio a tais acusações, e conforme evangelizava, se colocava politicamente, no sentido amplo desse termo, não por um partido político, mas por uma causa. Evangelizando pela palavra e para a luta, desagradava os poderosos e conservadores e, principalmente, incomodava o governo ditatorial, uma vez que em meio a esse cenário em que os direitos políticos, sociais e econômicos eram duramente violados, Dom José Maria Pires, através de seu projeto episcopal “Do centro à margem”, implementou ações evangelizadoras direcionadas para o engajamento social e em defesa dos mais fracos, construindo uma igreja “à serviço do pobre”:

Uma Igreja que incomoda o poder econômico, pois ela diz que quer ser pobre e quer colocar a serviço dos pobres os bens que possui! E isto é negar, não só na teoria, mas também na prática, o capitalismo. Não é juntar para juntar, mas o que foi juntado deve ser distribuído, deve circular, deve estar a serviço de todos. (ARQUIDIOCESE DA PARAÍBA, 1968, n.p.).

No entanto, essa proposta não consistia apenas em fazer com que a Igreja se deslocasse para atender e/ou suprir as carências do povo. Era, sobretudo, uma ação evangelizadora de conscientização coletiva junto às minorias, para fazê-las perceber que criticamente fortalecidas seriam capazes de reivindicar por cidadania, e conduzir as transformações que precisavam.

Esse deslocamento, “do centro para as margens”, foi a essência do seu projeto ecle-

siástico. Uma prática que articulava evangelização e educação, pois compreendia o Evangelho como ação concreta de denúncia da opressão e anúncio da liberdade, pois para ele “o Evangelho que pregamos ou é anúncio de libertação ou não é Evangelho” (PIRES, 1978, p. 26). Percebemos, então, uma evangelização influenciada pela Teologia da Libertação, que denunciava transgressões e supressão de direitos, propondo a luta por cidadania e melhores condições de vida.

Sobre a Teologia da Libertação¹⁴, Pereira (2017, p. 76, grifo do autor) ressalta que “é importante perceber que a *Teologia da libertação* não é apenas um discurso sobre os dogmas, mas um modo de fazer teologia, prevendo a libertação em todas as dimensões da vida humana”. Esse conceito está articulado ao entendimento de que a Teologia da Libertação está intimamente relacionada à libertação das pessoas diante de qualquer situação de opressão que possa afetar sua dignidade humana. Para tanto, suas raízes teológicas não estão alicerçadas apenas por dogmas religiosos sem qualquer relação com a realidade, mas pelo contrário, a essência da Teologia da Libertação alicerça-se, sobretudo, nos problemas de desigualdade social vivenciados pelas nações e povos.

Essa concepção de que a Teologia da Libertação estava pautada pela evangelização, mas também por ações concretas que viabilizassem a libertação do ser humano de forma plena e completa, também fazia parte do entendimento de Dom José Maria Pires:

A única teologia que serve para nós é a Teologia da Libertação. Se o povo t’á oprimido ou t’á em dificuldades físicas, morais ou sociais...

14 Significou uma corrente de pensamento teológica cristã fundamentada nas premissas da libertação e equidade social em favor dos pobres. Teve como marco inicial o ano de 1971, com a publicação da obra *A teologia da libertação*, de autoria do padre Gustavo Gutiérrez, embora seus princípios tenham surgido na década anterior.

Então o povo precisa caminhar p'ra libertação. Deus não quer que seu povo fique escravo. Está sendo escravo de muitas coisas, né. Hoje t'á sendo escravo das drogas, do sexo sem amor, né... Então é escravidão. Então a teologia que me serve não é aquela teologia indutiva que eu pegava os princípios e tudo isso vou aplicar, não. Mas a Teologia da Libertação em que eu começo a ver a realidade. Qual é a realidade que está aí? Deus quer a coisa assim? Não quer! Que precisa mudar? Vou logo trabalhar para a libertação disso. Quando eu penso em libertação, aí eu vou ver o que produz essa situação do povo? Então vou ver que existem causas disso. [...] temos que libertar o povo dessa exploração. Então todo esse trabalho da Teologia da Libertação é um negócio muito a partir do Evangelho, muito a partir da Palavra de Deus. Só que para fazer análise da realidade, eles usaram o esquema marxista. Análise da realidade. Então começaram a dizer que a teologia da Libertação era coisa de comunista, coisa do materialismo, etc, etc... mas não, ela simplesmente isso: um esforço de ajudar o povo a sentir que ele deve se unir para ser Filho de Deus. Deus não quer nenhum filho dele escravo. Então você não deve ser escravo nem da fome, nem do subdesenvolvimento, nem da droga. Tem que se libertar de tudo. Libertação é isso! Onde é que está havendo opressão? Então, vamos trabalhar com o povo para que ele se liberte (PIRES, *apud* PEREIRA, 2017, p. 75).

Partindo desse entendimento sobre a Teologia da Libertação, em seu segundo ano de bispado, 1967, Dom José Maria Pires criou, com o apoio de outros agentes de pastorais, a Ação Pastoral Arquidiocesana (APA) (PEREIRA, 2017). Com a criação da APA, a Arquidiocese teria mais condições de fazer com que o movimento do centro às margens pudesse, de fato, realizar-se, pois a comissão especial da APA era organizada por quatro grupos: camponeses, operários, jovens e pescadores, o que possibilitava o encontro real da Igreja com as dificuldades dessas populações.

As experiências de diálogo e evangelização junto a esses grupos de camponeses, operá-

rios, jovens e pescadores através da APA contribuíram para que Dom José Maria Pires, junto com as pessoas com ele envolvidas, os leigos e os agentes das pastorais, criasse em 1969, a Ação Pastoral Igreja Viva.

A *Igreja Viva* era uma ação que não se preocupava apenas com assuntos religiosos, mas em discutir e refletir sobre os mais diversos temas presentes no cotidiano das pessoas. A *Ação Pastoral* surgiu como resultado da Campanha da Fraternidade -CF- de 1969 que tinha como tema: '*Para o outro o próximo é você*'. O tema foi tão relevante para a comunidade arquidiocesana que da CF, nasceu um projeto que alterou parte da vida eclesial da Arquidiocese. (PEREIRA, 2017, p. 153, grifo do autor).

A criação da Ação Pastoral Igreja Viva significava para Dom José Maria Pires a divisa episcopal, a possibilidade de colocar em prática a *Scientiam Salutes*, a Ciência da Salvação. Além do envolvimento com as comunidades que atendiam, partiam do princípio da ação para com as causas/demandas que surgiam em meio à dinâmica das reuniões de evangelização que eram promovidas, pois

Igreja viva não só é reflexão, mas também é Ação, de modo que leva os membros do grupo a uma vivência mais fraterna e a se sentirem responsáveis pela comunidade. A medida em que os grupos se conscientizam de seu papel dentro da comunidade, partem para o real, trabalhando pelo desenvolvimento do povo, de acordo com as exigências locais. Alguns grupos integram-se nos movimentos existentes na comunidade como por exemplo, Campanha no Setor Educacional para que todas as crianças do bairro tenham direito a escola. Grupos outros tentam resolver, por exemplo, problemas de água, limpeza de açude e outros ainda ajudam também em movimentos de construção de Igreja. (ARQUIDIOCESE DA PARAÍBA, 1969, n. p.).

Dessa forma, a Ação Pastoral Igreja Viva consistia no envolvimento efetivo da Igreja com as causas sociais, em uma ação participativa de evangelização e conscientização cole-

tiva junto às minorias, para fazê-las perceber que, criticamente fortalecidas, seriam capazes de reivindicar por cidadania e conduzir as transformações que precisavam para melhoria de suas condições de vida e realidade.

Ora, no momento em que requerer igualdade de direitos e lutar por cidadania era colocar-se em perigo, Dom José Maria Pires implementou um trabalho pastoral de evangelização fundamentado na defesa das causas sociais e dos direitos humanos das pessoas mais fragilizadas. Nessa perspectiva, percebemos sua inspiração nas orientações do Concílio Vaticano II e na Teologia da Libertação, optando pelos mais humildes. Assim, nem mesmo a ditadura o impediu de cumprir sua função apostólica e cidadã e protagonizar sua própria história.

Esse novo formato de uma “Igreja comprometida com o pobre e oprimido” (PIRES, 1978, p. 40), envolvida com as questões sociais, de uma evangelização praticante, transcendia a dimensão da fé espiritual para tornar-se um movimento concreto de evangelização para a vida, pois contribuía para denúncia da perseguição da ditadura àqueles que se colocavam em defesa dos que eram também perseguidos. É o que podemos ler nestes trechos da Carta Pastoral escrita por Dom José Maria Pires, em dezembro de 1975,

Meus irmãos,

Nosso irmão Frei Hermano José foi também chamado de novo ao I Grupamento de Engenharia por autoridades da Segurança Nacional. Acusaram-no de estar pregando a violência, de ser ele comunista e subversivo como o Arcebispo da Paraíba.

Ninguém acredite que somos comunistas ou subversivos. Somos humildes servos de Jesus Cristo e, por amor dele, queremos estar cada vez mais perto de vocês participando de suas angústias e sofrimentos, de suas conquistas e de suas alegrias.

O que é mesmo que Frei Hermano José faz para

ser acusado de comunista e ser chamado à Segurança Nacional?

O nosso ponto de partida é a fé em Jesus Cristo Salvador. A fé nos leva a procurar ver os homens e os acontecimentos como Deus os vê e agir conforme o Espírito Santo vai nos mostrando na oração e nas reuniões.

Nós não pregamos a invasão das terras dos outros. O proprietário pode continuar em sua terra, mas deixe o pobre trabalhar e viver sossegado. Mas, quando o camponês é ameaçado de despejo por proprietários que olham mais o lucro do que a vida de seu irmão, nós o aconselhamos a defender seus direitos, dentro das leis do nosso país.

Ameaçaram Frei Hermano de fazer um processo contra ele e expulsá-lo do país. Tal ameaça teria sido feita se o Frei estivesse defendendo os proprietários, visitando os ricos e comendo com eles? Por que será que somente os que tomam defesa dos oprimidos é que são considerados subversivos e comunistas?

Seja esta carta lida nas Missas e nas Celebrações. (PIRES, 1978, p. 30).

Nessa Carta Pastoral, percebemos as evidências da repressão àqueles que, na concepção autoritária, pudessem representar algum perigo à ordem estabelecida ou aos interesses do capital, que cada vez mais fortalecido pelos Acordos Internacionais e pelo desenvolvimento das grandes empresas agrícolas, reforçava, ainda mais, a divisão social e a distribuição desigual de renda. Mas não era apenas essa a questão, o progresso do país, em especial da economia agrícola, acontecia através do sofrimento do pequeno agricultor que se via expulso da terra, desintegrado de sua posse, humilhado e perseguido. Tais situações faziam com que Dom José Maria Pires se mostrasse mais firme em seu projeto eclesialístico de vida, denunciando as ameaças e perseguições. E como o Frei Hermano e o próprio Dom José Maria Pires, muitos foram os agricultores, camponeses, posseiros, jovens ou pais de família, que

foram perseguidos pela Ditadura Militar. Mas, também, muitos foram aqueles que desapropriados da terra, mas conscientes de seu direito a ela, ergueram sua voz na luta, e quando calados pelo medo do regime, contaram com a Arquidiocese da Paraíba e com a voz de seu arcebispo, pois:

Com a violenta censura imposta à imprensa falada e escrita, Dom José era a voz que se podia ouvir. Bradou aos quatro cantos, contra as injustiças que aconteciam. Denunciava prisões, perseguições, expulsões dos agricultores de suas terras, citava nomes, cobrava dos políticos. (RIBEIRO, 2005, p. 8).

É por isso que Dom Helder Câmara, que era arcebispo de Olinda/Recife, amigo e contemporâneo de Dom José, também engajado no movimento dessa Nova Igreja, ao prefaciá-lo o livro *Do centro para a margem*, por Dom José Maria Pires escrito, afirma que: “E D. José Maria vai às causas, vai as raízes... E fala claro, sem perder a serenidade, mas chamando as coisas pelos nomes” (CÂMARA, *apud* PIRES, 1978, p. 8).

E assim, com serenidade e firmeza, o arcebispo colocava em prática seu discurso por uma Igreja que vai ao encontro das margens, que se deslocava em prol dos que estavam em uma condição de marginalização social. Sabemos que o combate à ditadura era uma temática constante de suas homilias, como, por exemplo, a “Prece de Natal”, em que Dom José Maria Pires, apoiando-se no discurso evangelizador, revela e denuncia a perseguição da ditadura à Igreja:

Não havia lugar para eles na hospedaria (Lc 2,7). Por que, Senhor? Por que José e Maria não encontraram abrigo na noite em que iam nascer? Por que se fecharam diante de ti as portas? Em Belém não havia lugar para teus pais: em muitos regimes não há hoje lugar para tua Igreja. (PIRES, 1978, p. 89).

E continua...

Senhor, neste Natal eu não te peço que os se-

nhores do mundo modifiquem sua atitude com relação à tua Igreja. Não faz mal que ela continue sendo considerada subversiva. Não importa que seus ministros-padres, Bispos e leigos sejam interrogados, presos ou expulsos do país como agitadores perigosos. Se tudo isso aconteceu contigo, por que não acontecerá com teus servos? Rogo-te, Senhor, que neste Natal, os homens, todos os homens experimentem um pouco mais de paz e deem um pouco mais de amor. (PIRES, 1978, p. 91).

Com essas palavras, Dom José Maria Pires refletia sobre os episódios de perseguição enfrentados pela Igreja, por colocar-se na luta contra as situações de opressão, de controle e violações vivenciadas por ele e por todos os outros, camponeses, agricultores, pequenos produtores rurais, operários, pescadores, negros, índios, idosos, jovens, homens, mulheres e crianças, que contando com o apoio pastoral e ação evangelizadora da Arquidiocese da Paraíba, através do projeto eclesialístico de Dom José Maria Pires, lutavam para resistir e sobreviver.

Considerações finais

A escrita deste trabalho sobre a história de vida eclesialística de Dom José Maria Pires, além de ter contribuído para os estudos biográficos e proporcionado a leitura do contexto ditatorial a partir das ações implementadas pelo projeto eclesialístico desse arcebispo, apontou para uma questão relevante no âmbito das ciências humanas, os processos de escrita de si e as interseções desse processo enquanto elemento de escrita do(s) outro(s).

Ora, os processos de escrita de si não se resumem apenas ao inventário escriturário elaborado e/ou deixado por uma pessoa no decorrer de sua vida. São mais que cartas, diários e obras escritas, comunicam-se com os processos construídos nas relações que o indivíduo estabelece consigo, mas também com os outros, por isso transcendem o próprio sujeito.

Trata-se de um processo presente nos estudos biográficos, autobiográficos, com histórias de vida e demais pesquisas que têm por objeto de reflexão o sujeito, as memórias e subjetividades.

Considerando essas questões, a trajetória episcopal de Dom José Maria Pires apresenta um projeto episcopal articulado à vida pessoal, como se ambas as dimensões compusessem uma única unidade, pois conforme as ações pastorais eram desenvolvidas, Dom José realizava a escrita de si, constituindo-se como pessoa e arcebispo. Essas reflexões nos levam a perceber que uma vida se constitui um todo (BOURDIEU, 2006) em si mesma, um projeto em execução.

Esse processo de escrita de si estava direcionado para os sofrimentos e lutas dos sujeitos que vivenciavam as violações de direitos e as injustiças do regime de governo autoritário e repressor. Por essas razões, a história de vida eclesial de Dom José Maria Pires, além de ter repercutido no cenário da época, teve desdobramentos na história de vida de outras pessoas, colaborando assim para os processos de escrita do outro.

Apesar de ter deixado uma vasta produção escrita, entre artigos, homilias, cartas pastorais e livros, a escrita de si de Dom José Maria Pires foi marcada pela dimensão da experiência, no sentido proposto por Larrosa (2019), proporcionada por seu projeto eclesial de encontro e defesa das causas sociais da população pobre e oprimida. Por isso, esse processo de escrita de si foi também movimento de escrita do(s) outro(s), os camponeses, posseiros, pequenos agricultores, pessoas comuns e de origem pobre que, de certa forma, “foram tocados” (LARROSA, 2019) e deixaram-se ser inscritos pelo projeto eclesial desse arcebispo.

É nesse sentido que essa história de vida nos toca e nos convida a escrevê-la, escolhen-

do-a conscientemente e não a outra história. No decorrer de sua trajetória episcopal, Dom José Maria Pires deixou emergir sua subjetividade, partilhando não somente a palavra, mas ações e ensinamentos para a existência e resistência da população carente em tempos sombrios. As revelações presentes em suas escrituras e em narrativas de outras pessoas sobre seus posicionamentos e biografia configuram-no como religioso e cidadão, humano em sua humanidade, um educador por excelência.

Referências

- ARQUIDIOCESE DA PARAÍBA. **Discurso de Dom José Maria Pires ao tomar posse como Arcebispo da Paraíba**. João Pessoa, 1966.
- ARQUIDIOCESE DA PARAÍBA. **Carta Pastoral Não vendo pão, vendo fermento**. João Pessoa, 1968.
- ARQUIDIOCESE DA PARAÍBA. **Relatório da Ação Arquidiocesana de Pastoral**. João Pessoa, 1969.
- ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro, FGV: 2006. p. 183- 192.
- CAMÕES, Luís Vaz. **Os Lusíadas**. Belém, Universidade do Amazonas: NEAD. Disponível em: www.domínio-publico.gov.br. Acesso em: 12 out. 2020.
- CARVALHO, Maria Elizete Guimarães; LIMA, Juliana Augusta Dionísio de. A trajetória biográfica do Professor Mário Moacyr Porto: contribuições para a história da educação paraibana. In: NUNES, Maria Lúcia da Silva et. al. **Eu conto, você conta**: leituras e pesquisas (auto) biográficas. Fortaleza: EdUECE,

2017. p. 257-273.

DOSSE, François. **O desafio biográfico**: escrever uma vida. Tradução Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Edusp, 2009.

FERREIRA, Berta Weil; FERREIRA, Lenira Weil. Histórias de mulheres: o processo de identidade. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (org.) **A aventura (auto) biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 355-383.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: LARROSA, Jorge Bondía. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 15-34.

MARQUEZ, Gabriel García Márquez. **Viver para contar**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MITIDIERO JÚNIOR, Marco Antônio. **A ação territorial de uma Igreja Radical**. Teologia da Libertação, luta pela terra e atuação da Comissão Pastoral da Terra no estado da Paraíba. Curitiba: CRV, 2010.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. Narrativas de vida: fundamentos de uma dimensão metodológica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 75-91.

NAPOLITANO, Marcos. **1964**: História do Regime Militar brasileiro. São Paulo: Contexto, 2014.

NEVES, Gildivan Francisco das. **História e memória da "Luta do Povo de Alagamar"**: experiências de vida e construção de práticas educativas em diálogo com a Educação Popular. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação

em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

NORA, Pierre. Entre memória e história – a problemática dos lugares. Tradução Yara Aun Khoury. **Revista Projeto História**, São Paulo PUC-SP, n. 10, p. 7-28, dez. 1993. Disponível em: file:///C:/Users/graca/OneDrive/Documentos/Doutorado/Vista%20do%20ENTRE%20MEM%C3%93RIA%20E%20HIST%C3%93RIA_%20A%20PROBLEMA%2081TICA%20DOS%20LUGARES.html. Acesso em: 20 out. 2020.

PEREIRA, Vanderlan Paulo de Oliveira. **A educação popular na arquidiocese da Paraíba (1966-1985)**. 280 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

PIRES, Dom José Maria. **Do Centro para a margem**. João Pessoa: Acauã, 1978.

PIRES, Dom José Maria. Depoimento de Dom José Maria Pires em 15 de janeiro de 2011. In: PEREIRA, Vanderlan Paulo de Oliveira. **A educação popular na arquidiocese da Paraíba (1966-1985)**. 280 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. p. 75-76.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. Tradução Monique Augras. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 10, v. 5, p. 200-232, 1992. Disponível em: <http://www.pgdef.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%202.pdf> Acesso em: 10 nov. 2020.

RIBEIRO, Sampaio Geraldo Lopes. (org.). **Dom José Maria Pires**: uma voz fiel à mudança social. São Paulo: Paulus, 2005.

TIMM, Edgar Zanini. A vida como obra de arte: Pensando em histórias de vida. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 45-62.

Recebido em: 15/01/2021

Revisado em: 10/10/2021

Aprovado em: 30/10/2021

Maria Elizete Guimarães Carvalho é pós-doutora em Política Educativa pela Universidade do Minho (Uminho), em Portugal. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora associada da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) do Departamento de Fundamentação da Educação, Centro de Educação. Credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPB e ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH) da UFPB. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação Brasileira, GT-PB. *E-mail:* me-carvalho23@yahoo.com.br

Maria das Graças da Cruz Barbosa é doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Educação, mestre em Direitos Humanos e especialista em Educação em Direitos Humanos, todos pela UFPB. Membro do Grupo de Estudos Memória, História e Educação (GEMHE). Professora da Secretaria de Educação do Município de Bayeux (PB). *E-mail:* gracacruz25@hotmail.com

JACINTHA CLOTILDES: DE ESCRAVIZADA À “SINHÁ PRETA”

■ PETRÔNIO DOMINGUES

<https://orcid.org/0000-0002-0116-5064>

Universidade Federal de Sergipe

■ HIAGO FEITOSA DA SILVA

<https://orcid.org/0000-0002-2621-1178>

Universidade Federal de Sergipe

RESUMO

A finalidade deste artigo é reconstituir aspectos da trajetória de Jacintha Clotildes do Amor Divino, uma liberta de Sergipe da primeira metade do século XIX, que se casou com um padre, ascendeu socialmente e, após a morte do marido, tornou-se administradora de um engenho e proprietária de escravizados. A partir daí, o artigo problematiza como essa liberta vem sendo celebrada nos domínios da memória por parte de militantes políticos e setores dos movimentos sociais de Sergipe, os quais a elevaram ao patamar de primeira heroína negra na história do estado.

Palavras-chave: mulher negra. Escravidão. Liberdade. Raça. Memória.

ABSTRACT

JACINTHA CLOTILDES: FROM ENSLAVED TO “BLACK MISTRESS”

The purpose of this article is to reconstitute aspects of the trajectory of Jacintha Clotildes do Amor Divino, a liberated Sergipe from the first half of the 19th century, who married a priest, ascended socially and, after her husband's death, became the administrator of a mill and owner of slaves. From then on, the article problematizes how this liberation has been celebrated in the domains of memory by political militants and sectors of Sergipe's social movements, which elevated her to the level of the first black heroine in the history of the state.

Keywords: black woman. Slavery. Freedom. Race. Memory.

RESUMEN

JACINTHA CLOTILDES: DE ESCLAVA A “NEGRA SINHAH”

El propósito de este artículo es reconstituir aspectos de la trayectoria de Jacintha Clotildes do Amor Divino, una liberada de Sergipe de la primera mitad del siglo XIX, que se casó con un sacerdote, ascendió socialmente y, tras la muerte de su marido, se convirtió en

administradora de un molino y propietaria de esclavos. A partir de ahí, el artículo problematiza cómo esta liberación ha sido celebrada en los dominios de la memoria por militantes políticos y sectores de los movimientos sociales de Sergipe, que la elevaron al nivel de la primera heroína negra de la historia del Estado.

Palabras clave: mujer negra. Esclavitud. Libertad. Raza. Memoria.

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo (BENJAMIN, 1994, p. 224).

Sábado, 25 de novembro de 1995. O jornal *O Globo*, do Rio de Janeiro, publicou uma matéria da jornalista Angela Cunha, que contava a história extraordinária de uma ex-escravizada que fora casada com um padre. Na sugestiva ilustração da matéria, a imagem de uma mulher negra aparecia trajada com vestido de noiva branco de mãos dadas com um padre usando hábito religioso. Nas mãos dela, havia um buquê e os noivos estão rodeados de flores.¹ A mulher em questão se chamava Jacintha Clotildes do Amor Divino. Viveu na Vila de Estância, no extremo sul da Província de Sergipe, em meados do século XIX.

A história dela é geralmente contada como o caso de uma ex-escravizada, casada com um padre e senhor de engenho – o cônego Antônio Luiz de Azevedo. Quando não, é comum se fazer alusão ao filho “ilustre” do casal – Francisco Camerino –, que é enaltecido como “herói” da Guerra do Paraguai por ter servido como “voluntário paisano”, já que teria sempre se recusado a receber o soldo e morreu lutando “bravamente” em favor da nação. Nas narrativas sobre Camerino, predomina o “silêncio da cor” (DEODATO, 1917; GUARANÁ, 1925). É digno de nota, inclusive, o verbete que o polígrafo Nei Lopes escreveu sobre ele: “Era filho do cônego Antônio Luís d’Azevedo, senhor de enge-

nho falecido em 1848 e de Jacintha Clotildes do Amor Divino, ex-escrava reconhecida como esposa e tomada grande proprietária com o falecimento do cônego” (LOPES, 2015, p. 69).

Jacintha é geralmente apresentada somente como mãe de Francisco Camerino, sem menções à origem racial da ex-escravizada. Nos poucos escritos encontrados sobre ela, a imagem que fica é próxima àquela cristalizada pela reportagem do jornal. Ao iniciar esta pesquisa, o nome de Jacintha Clotildes estava envolto em uma série de predicativos, desde “mulher do padre”, “senhora de engenho” à “mãe do herói”. Adicionamos a isso os termos alusivos à sua experiência no cativeiro, sendo mencionada, ora como “escrava”, ora “ex-escrava” e “filha de escravos”. A esse respeito, Francisco Antônio Dória, seu tataraneto, afirma que Jacintha “deveria ser negra ou mulata, provavelmente modesta, filha de escravos ou de recém-libertos”.²

O trabalho de salvaguarda e valorização da memória de Jacintha Clotildes começou a ser realizado em Sergipe sobretudo pelo ator, escritor e ativista afro-sergipano Severo D’Acelino que, pioneiramente, passou a divulgar e celebrar no meio acadêmico, popular e político o nome dessa ex-escravizada. No seu livro de “revisitação à ancestralidade afro-sergipana”, D’Acelino define Jacintha Clotildes como uma “guerreira”, quando não uma “quilombola”, com “acentuado espírito de liderança”; uma “líder da gleba em constante relação com seus irmãos negros, os trabalhadores do Engenho, os índios

1 “Estado civil: mulher do padre”. *O Globo*. Rio de Janeiro, 25/11/1995, Caderno Ela, p. 8.

2 “Estado civil: mulher do padre”. *O Globo*. Rio de Janeiro, 25/11/1995, Caderno Ela, p. 8.

tupinambás” e “ciganos que se homiziavam nas terras do Engenho Palmeira, e contavam com sua discricção e atenção”. Em momento de maior exaltação, D’Acelino postula que era no “Palmeira” que a guerreira “se agigantava expressando sua força e resistência na luta contra o escravismo sem se preocupar com sua situação”, dando a entender que Jacintha Clotildes, além de “quilombola”, teria desfraldado a bandeira do abolicionismo. Sua “ação inovadora e revolucionária” teria se cristalizado no “universo coletivo, da resistência negra libertária”. Curiosamente, D’Acelino não revela as fontes que lhe permitiram tecer tais arrazoados. Ainda assim, o ator, escritor e ativista do movimento negro conclui que Jacintha Clotildes era um “símbolo de resistência e igualdade racial” ou, antes, um “signo [...] dos oprimidos em luta libertária” (D’ACELINO, 2019, p. 205-210).

No contexto político sergipano, foi graças à interpretação laudatória de D’Acelino que a virtual “quilombola libertária” foi elevada e reconhecida como uma heroína afro-sergipana, o que levou a Assembleia Legislativa de Sergipe a aprovar por unanimidade o Projeto de Resolução nº 18/2018, que criou a Comenda Jacintha Clotilde do Amor Divino, como parte das comemorações do Dia Nacional da Consciência Negra. Trata-se de homenagear personalidades femininas que desenvolveram contribuição relevante à promoção da cultura afro-brasileira em Sergipe.³

O projeto da Comenda foi de autoria da deputada estadual Ana Lúcia Vieira Menezes do Partido dos Trabalhadores (PT), para quem Jacintha Clotilde foi um exemplo de empoderamento da mulher escrava e negra na sociedade oitocentista, que assediada pelo seu senhor, constituiu uma família em espaço adverso e acabou se tornando esposa, mãe, senhora de engenho, administradora e importante li-

3 Ver: <https://al.se.leg.br/alese-entrega-comendas-jacinta-clotilde-e-abdias-nascimento/>. Acesso em: 17 jan. 2021.

derança: “Jacintha teve uma relação de liderança com relação aos irmãos negros, índios tupinambás e ciganos que trabalhavam nas terras do Engenho Palmeira”, servindo “como exemplo de rompimento com o modelo da família patriarcal baseada nas relações social e racial”, ponderava a deputada.⁴

Mas, afinal de contas, quem foi de fato essa mulher negra que teria liderado os “oprimidos em luta libertária”? A busca por essa resposta nos motivou a fazer uma investigação se valendo do método da pesquisa histórica e não do discurso politizado da memória. O objetivo aqui é reconstruir aspectos da trajetória dessa liberta à luz do que encontramos nos documentos de época. A partir daí, é possível afirmar que há um descompasso entre a produção acadêmico-científica e a apropriação politizada da memória em torno das imagens e representações que são veiculadas, atualmente, acerca da suposta primeira heroína afro-sergipana?

Administradora do engenho e tutora dos menores

O carro-chefe desta pesquisa é a leitura minuciosa de dois inventários, a partir dos quais tentamos remontar o quebra-cabeça que envolve a vida de Jacintha Clotildes, quebra-cabeça cujas peças, infelizmente, estão incompletas. O primeiro inventário analisado foi o do cônego Antônio Luiz de Azevedo. Em seu obituário, publicado no *Correio Sergipense*, em 4 de março de 1848, o cônego é reportado como uma das pessoas notáveis da Vila de Estância, “membro da assembleia legislativa provincial na legislatura a entrar em 3 de maio – o sr. Antonio Luiz passava como um dos bons oradores sagrados e tão bem advogado”.⁵

Cabe aqui uma contextualização histórica

4 Ver: <https://al.se.leg.br/dia-da-consciencia-negra-sera-lembrado-na-alese-com-comenda-jacinta-clotilde/>. Acesso em: 17 jan. 2021.

5 *Correio Sergipense* – Folha Oficial, Política, e Litteraria. Aracaju, n. 18, 04/03/1849, p. 4.

de Estância, que nasceu como uma povoação vinculada à Vila de Santa Luzia. A partir do século XVIII, ela deu sinais de prosperidade, todavia, foi no século seguinte que se projetou como um centro econômico e cultural da Província de Sergipe. De acordo com o recenseamento populacional, elaborado pelo vigário Miguel Teixeira de Araújo em 1825, a Vila de Santa Luzia e a povoação de Estância reuniam uma população de 2.109 pessoas brancas, 3.556 pardas (livres ou libertas), 116 indígenas e 910 pretas (livres ou libertas). A população escravizada seria de 6.303 pessoas, sendo 2.202 pardas e 4.101 pretas. Do ponto de vista dos grupos econômicos, Santa Luzia e Estância estavam subdivididas entre “ricos”, remediados” e, principalmente, “pobres”. Segundo Luiz Mott, não havia, no recenseamento do vigário, nenhum “preto” ou “índio” elencado no grupo dos ricos e apenas um pardo; “ser rico era quase sinônimo de ser branco”. Era, aliás, entre os ricos que devia estar “grande parte dos 87 negociantes residentes na vila e povoação” (MOTT, 1986, p. 101).

Em 1831, a povoação de Estância tornou-se Vila, entretanto, permaneceu coligada à Santa Luzia. Ao longo da primeira metade do século XIX, a Vila de Estância floresceu no cenário viçoso da Província em decorrência do desenvolvimento, tanto da economia agroexportadora de açúcar, quanto das atividades comerciais. Isso a levou a se transformar em um polo de atração da região sul de Sergipe, local para onde migravam pessoas de diversas partes da província em busca do sonho de construir fortunas (SILVA, 2005, p. 48). A Vila de Estância contava na época com 706 prédios urbanos que pagavam a décima imperial, enquanto a Vila de Santa Luzia, a qual estava subordinada, possuía apenas 91. Essa situação colaborou para que, em 4 de maio de 1848, portanto, no ano de falecimento de Antônio Luiz de Azevedo, Estância tivesse sido elevada à categoria de cidade (SILVA, 2005, p. 47).

Quando chegou à cidade de Estância em 19 de janeiro de 1860, em sua excursão pelas Províncias do Norte, D. Pedro II foi recebido por um público numeroso, no qual estavam autoridades civis, militares, religiosas e políticas, além de indígenas, provenientes da chapada do Geru. O imperador e a Imperatriz Teresa Cristina foram homenageados e tiveram a oportunidade de conhecer, em três dias, logradouros, a Praça Matriz, a ponte da cachoeira, os dois cemitérios, sendo um ainda em construção; as igrejas do Bonfim, do Amparo, do Rosário; a cadeia pública, o quartel, o internato, a Câmara Municipal, escolas e outros pontos de visita da cidade, sempre acompanhados pelas autoridades locais. D. Pedro II teria ficado encantado com Estância, particularmente com o conjunto de flora, fauna, hidrografia e clima ameno, por isso a chamou de “Jardim de Sergipe” (DIÁRIO DO IMPERADOR D. PEDRO II, 1961-1965).

Depois dessa breve contextualização histórica da cidade de Estância, voltemos ao inventário de Antônio Luiz de Azevedo. Em um processo judicial extenso, com cerca de 620 páginas, uma das coisas que mais chama a atenção é o fato desse padre ser casado⁶, tendo em vista que a quebra do celibato clerical era considerado pela Igreja Católica uma falta grave. Como assevera Pollyanna Mendonça, os “clérigos eram proibidos de contrair matrimônio”, de modo que as “uniões que viessem a manter, desrespeitando seu voto de castidade, estariam fadadas à ilegitimidade” (MENDONÇA, 2007, p. 106).

Daí os concubinatos “de portas adentro”, que originavam a formação das ditas “famílias sacrílegas”. Essas relações heterodoxas produziram o formato de vida conjugal comum envolvendo padres. Eram relações públicas, as quais em algumas situações desdobravam-se na criação de filhos, porém sem a oficialidade do casamento (MENDONÇA, 2007). No que con-

⁶ Arquivo Geral do Judiciário de Sergipe (AGJSE), Cartório de Estância, cx. 39/524, 15/03/1848. Inventariado: Cônego Antônio Luiz de Azevedo.

cerne a esta pesquisa, podemos definir a configuração conjugal de Antônio Luiz de Azevedo e Jacintha Clotildes como típica de uma família sacrílega, mas com uma ressalva: como esta é qualificada como esposa no inventário do marido, não fica caracterizado o concubinato vezeiro. Seja como for, o casal desfrutava não só da estabilidade do relacionamento, como também de uma conjugalidade reconhecida pela comunidade, que identificava a relação como “vivendo como marido e mulher”.

A relação marital de Antônio Luiz de Azevedo e Jacintha Clotildes também propendia a destoar da tradicional por envolver um homem branco e uma mulher negra no seio de uma sociedade escravista. De acordo com Luiz Mott, naquele período, pelo menos em Sergipe, “muitos brancos preferiam morrer solteiros, do que unir-se sacramentalmente a uma mulher de cor” (MOTT, 1989, p. 32). Isso significa que a maioria dos enlaces inter-raciais não sacramentados pelo matrimônio ocorria sob a forma de amancebamento.

Jacintha Clotildes consta no inventário do cônego como “esposa”, condição que a distinguia da maior parte dos casos estudados no Brasil, durante a Colônia e o Império, de uniões amorosas envolvendo, quer padres, quer senhores e mulheres escravizadas ou ex-escravizadas. Mas esse estado civil não era registrado oficialmente, pois Jacintha não recebeu o sobrenome de casada – Azevedo. Ao que parece, ela era uma liberta, nascida em 1811⁷. Quando cativa, teria pertencido ao plantel do pai do cônego. No tocante ao fenótipo, é provável que Jacintha – pelas características fisionômicas de alguns descendentes, como o filho “ilustre” Francisco Camerino – era uma mulher negra de pele não retinta ou nos termos da época: uma

“mulata” ou “parda”. Conforme avalia Mott, quando o assunto é “ex-cativos” da Província de Sergipe, não só em termos absolutos, “notamos a predominância de libertos pardos, como também se atentarmos para o número de escravos de cada grupo, concluiremos que os pardos se libertavam ou eram libertados com muito maior frequência” (MOTT, 1986, p. 36).

Em sua tese de doutorado sobre escravidão, família e relações de gênero na Bahia entre 1780 e 1830, Adriana Dantas Reis opera com a ideia de “mulheres negras por cima”, ideia que aponta para uma inversão dos referenciais das políticas de gênero do Brasil escravista, que relacionavam o binômio superior/poder dos homens ao inferior/dominado das mulheres: “paradoxalmente, as mulheres negras que podem ser vistas como o mais alto grau de inferioridade aparecem ‘por cima’, revertendo suas supostas insignificâncias políticas em poderes e formas de sobrevivência eficaz” (REIS, 2010, p. 5). A historiadora demonstra casos de mulheres escravizadas ou libertas que romperam a esfera da dominação mediante relações amorosas com os senhores, condição que abriu possibilidades de ascensão social para si e sua prole. Jacintha Clotildes se encaixaria nessa ideia de uma mulher negra “por cima”, de acordo com algumas características de sua experiência de vida: a durabilidade do relacionamento com o cônego, o seu virtual reconhecimento como esposa, a constituição de uma família e o seu mandato, após a morte do marido, como tutora dos bens dos herdeiros (algo raro para mulheres, principalmente as de cor).

No que tange aos bens do Pe. Luiz Antônio de Azevedo, este possuía uma fortuna de 42:815\$245 réis. À luz de seu inventário, ele era proprietário: do Engenho Palmeira; de casas de taipa e telha na Rua do Rosário; de gado e animais; de uma biblioteca; e da posse de 20 escravizados⁸, uma quantidade

7 Informação extraída dos registros genealógicos do sítio *My Heritage*. Convém fazer uma observação: como o sítio *My Heritage* não disponibiliza a certidão de batismo de Jacintha, consideramos o nascimento, em 1811, uma data presumível. Certidão de batismo pesquisada nos registros genealógicos do sítio *Family Search*.

8 AGJSE, Cartório de Estância, cx. 39/524, 15/03/1848. Inventariado: Cônego Antônio Luiz de Azevedo.

considerável para a Província de Sergipe na época. A partir dos dados elencados dos escravizados, foi possível produzir a seguinte tabela:

Tabela 1- Relação de escravizados no inventário do cônego Luiz Antônio de Azevedo

NOME	IDADE	ORIGEM	PREÇO	ESTADO FÍSICO
Manoel	40 anos	Angola	460 mil réis	Não consta
Mileto	32 anos	De Futuro	300 mil réis	Braço cortado
Gregório	36 anos	Angola	460 mil réis	Não consta
Boaventura	24 anos	Angola	550 mil réis	Não consta
José	Não consta	Angola	600 mil réis	Não consta
Tito	22 anos	Angola	500 mil réis	Não consta
Josué	40 anos	Angola	500 mil réis	Não consta
Manoel	4 anos	Crioulo	200 mil réis	Não consta
Luiz	18 anos	Cabra	600 mil réis	Não consta
Cândido	14 anos	Crioulo	450 mil réis	Não consta
Luciano	14 anos	Crioulo	420 mil réis	Não consta
Joaquim 'escravinho'	1 ano	Cabra	180 mil réis	Fugido
Thereza	22 anos	Cabra	550 mil réis	Fugida
Eusébio	1 ano	Cabra	180 mil réis	Não consta
Romam	4 anos	Mulato	18 mil réis	Não consta
Joaquim	22 anos	Angola	500 mil réis	Não consta
Leocadia	36 anos	Angola	500 mil réis	Não consta
Eduardo	36 anos	Angola	600 mil réis	Não consta
Luciana	28 anos	Cabra	550 mil réis	Não consta
Luísa 'crioulinha'	2 meses	Crioula	50 mil réis	Não consta

Fonte: produzida a partir do inventário Cx. 39/524. 15/03/1848.

Dessa tabela, chama a atenção o número de africanos, a idade dos escravizados, a predominância masculina no plantel, a fuga de uma mulher e um bebê – provavelmente mãe e filho – e o registro de um indivíduo de “braço cortado”. Esses dados talvez sejam importantes para pesquisas futuras.

O inventário de Luiz Antônio de Azevedo trazia a nominata e a idade de seus filhos com Jacintha Clotildes: Turíbia Cassimira de Azevedo

(com cerca de 20 anos); Felicidade Cezismanda de Azevedo (14); Antônio Cassimiro de Azevedo (10); Frederico Cassimiro de Azevedo (8); e Francisco Camerino de Azevedo (6). Desses filhos, os escolhidos como herdeiros foram Felicidade, Antônio e Frederico. Com exceção do engenho, que foi partilhado pelos filhos homens, o conjunto dos bens, que incluía as casas e os escravizados, foi dividido entre os três herdeiros, com cada qual recebendo cerca de 14:295\$248

réis⁹. Vale ressaltar que à Jacintha Clotildes não foi destinado nenhum bem *post-mortem*.

No entanto, o inventário permite inferir que ela exerceu um papel notarial estratégico, na medida em que lhe foi delegado o encargo de “administradora do Engenho Palmeira e tutora dos menores” ou, mais especificamente, de “tutora dos menores Antônio e Frederico”. O inventário contém muitos recibos de dívidas do cônego, que foram pagas pela viúva, e uma série de requerimentos e procurações, das quais algumas trazem a assinatura da própria Jacintha¹⁰, indicando que ela era uma mulher alfabetizada e, quiçá, até mesmo dominava os códigos do letramento. Alberto Deodato assinala a preocupação que Jacintha tinha com a educação dos filhos (DEODATO, 1917, p. 3), uma vez que respondia legalmente pelos menores. Daí talvez a ênfase que tem a biblioteca do cônego listada nos bens do inventário.

Aliás, a partir do inventário, pode-se observar que houve contestação da tutoria dos herdeiros, por parte da família do cônego, que recorreu à Justiça, sob a alegação de que Jacintha teria recebido o mandato de uma “tutoria para a qual foi ilegalmente nominada”. Ao ser convocada à primeira audiência da Mesa Provincial, Jacintha refutou a acusação, demonstrando ter sido legalmente constituída “administradora [do Engenho Palmeira] e tutora [dos menores]”¹¹.

Para além da contestação da tutoria por parte dos familiares do cônego, houve o questionamento da transmissão do patrimônio, em especial, as casas da Rua do Rosário, na região central da cidade de Estância. No inventário, há um registro de Dona Ana Francisca de Souza (mãe do cônego Antônio Luiz de Azevedo), no qual ela evoca a necessidade da desocupação

dos bens doados. Já em outro momento do inventário, o padre José Luiz de Azevedo (irmão de Antônio Luiz de Azevedo) peticiona “a parte da sua porção hereditária das casas”¹². Percebe-se, assim, como os bens de raiz foram os principais objetos de litígio entre os familiares do cônego e a sua inventariante. Em virtude disso, houve uma pesquisa específica com relação aos familiares do cônego.

Foi consultado notadamente o inventário do seu pai, o tenente coronel Antônio Luiz de Azevedo, que morreu em 1846 e deixou como inventariante sua esposa, D. Anna Francisca de Souza. Os filhos do casal eram: o cônego Antônio Luiz de Azevedo, o padre José Luiz de Azevedo, Igenes de Castro e Azevedo, Joana Baptista d’Azevedo, Francisco Luiz de Azevedo, Antônio Luiz de Azevedo Junior, Maria de Azevedo e Manoel Luiz de Azevedo¹³. Dentre os bens arrolados no inventário do patriarca, consta a posse de 44 escravizados e casas que, segundo Luiz Fernando Soutelo (2017, p. 63), foram destinadas ao cônego Antônio Luiz de Azevedo. Esse autor menciona uma dívida que Jacintha Clotildes tinha com o seu sogro, no valor de 176\$460 réis, que foi paga pelo cônego (SOUTELO, 2017, p. 63). Provavelmente, essa dívida estava relacionada ao valor de sua carta de alforria. Será então que Jacintha protagonizou um relacionamento amoroso com Luiz de Azevedo com a intenção de quitar a dívida contraída para obter a liberdade, desvencilhando-se, de vez, do fantasma do cativo?

Se tal plano de Jacintha for confirmado, está em consonância com o que a historiografia recente tem argumentado: a aceitação ou a procura por parte de mulheres escravizadas em estabelecer relacionamentos afetivos ou sexuais com senhores ou parentes deles para se verem livres, e a seus filhos do cativo.

9 AGJSE, Cartório de Estância, cx. 39/524, 15/03/1848. Inventariado: Cônego Antônio Luiz de Azevedo.

10 AGJSE, Cartório de Estância, cx. 39/524, 15/03/1848. Inventariado: Cônego Antônio Luiz de Azevedo.

11 AGJSE, Cartório de Estância, cx. 39/524, 15/03/1848. Inventariado: Cônego Antônio Luiz de Azevedo.

12 AGJSE, Cartório de Estância, cx. 39/524, 15/03/1848. Inventariado: Cônego Antônio Luiz de Azevedo.

13 AGJSE, Cartório de Estância, cx. 35/520, 07/02/1846. Inventariado: Tenente Coronel Antônio Luiz de Azevedo.

“Sem dúvida este foi um recurso que pode ter sido utilizado por muitas mulheres”, afirma Sheila de Castro Faria, “embora nunca saibamos a proporção das que viram realizados seus intentos. Não é o caso de discutir, aqui, se o relacionamento sexual foi imposto ou escolhido pelas escravas”. Provavelmente “os dois casos ocorreram. Mas, sem dúvida, muitas viram seu infortúnio ou estratégia recompensados pela conquista da liberdade” (FARIA, 2000, p. 11).

Não deve ter sido fácil para Jachinta administrar o Engenho Palmeira, especialmente depois que o *Correio Sergipense*, do dia 13 de março de 1850, noticiou o assassinato de Antônio Rodrigues de Souza nas dependências daquela propriedade rural. A vítima – que era casada com Felicidade Cezismanda de Azevedo (filha de Jachinta) e auxiliava a sogra a cuidar dos negócios – foi alvejada por “hum tiro disparado para dentro de sua casa no Engenho Palmeira, as 9 horas da noite, do dia antecedente, por hum individuo de nome Domingos Badia”.¹⁴ No seu livro *Sergipe Provincial II (1840 – 1889)*, Maria Thetis Nunes insere o assassinato de Antônio Rodrigues de Souza como parte dos “crimes decorrentes das rivalidades entre os potentados rurais” de Sergipe (NUNES, 2006, p. 117). Ou seja, a reputada historiadora considera que o Engenho Palmeira era um verdadeiro “potentado”.

Administrar esse potentado, em meio às leis e aos costumes de uma sociedade escravista e patriarcal, foi um grande desafio para Jachinta. Isso porque – como assinala Valéria Gomes Costa, que pesquisou a trajetória das africanas libertas Mônica da Costa e Teresa de Jesus na cidade do Recife em meados do século XIX – “os assuntos econômicos, burocráticos e judiciais eram de atribuição masculina, enquanto as funções domésticas eram de responsabilidade das mulheres” (COSTA, 2012,

p. 101). Assim, há de se imaginar o incomodo que Jachinta causou na sociedade sergipana oitocentista por desempenhar atribuições de destaque no espaço público, na medida em que assumiu uma situação de renda, prestígio e poder. Afora uma administradora, Jacintha também se tornou uma “Sinhá” – proprietária de casas e escravizados.

Estratégias de uma negra de posses

É relativamente recente os estudos sobre as alforriadas, fossem as oriundas da África ou nascidas no Brasil. Vários indícios demonstram que as negras libertas tinham condições sociais e econômicas diferenciadas que as levaram a ocupar um lugar de destaque na economia do período escravista, pelo menos é que vem sendo detectado pela historiografia coeva. Segundo Sheila de Castro Faria, as mulheres forras exerceram uma variada gama de atividades que permitiram acumular patrimônio. Muitas, não a maioria, tiveram seus nomes inscritos entre os que mais deixaram bens. Puderam usufruir de algum capital simbólico. Enriqueceram, foram donas de escravos, apresentaram-se “ataviadas e cheias de joias nas pequenas e grandes cidades do Brasil escravista”. As libertas, em vários locais e períodos, eram um grupo relativamente favorecido em termos de “fortuna”, ou seja, detiveram condições favoráveis para possuir bens no período escravista, perdendo somente para o grupo dos homens “brancos” ou tidos como tal (FARIA, 2000, p. 86).

As mulheres negras se destacaram no comércio – notadamente urbano, ambulante, a varejo, de alimentos e pequenos objetos –, uma ocupação por meio da qual muitas conseguiram pagar a sua alforria e até mesmo ameaçar patrimônio, a exemplo da africana mina Emília Soares do Patrocínio, no Rio de Janeiro

¹⁴ *Correio Sergipense – Folha Oficial, Política, e Litteraria*. Aracaju, n. 20, 13/03/1850, p. 4.

durante o século XIX (FARIAS, 2012). Contudo, não só do comércio viveram essas mulheres, como veremos no caso de Jacintha Clotildes do Amor Divino. Seja como for, ao se destacarem exercendo múltiplas atividades rentáveis, as escravizadas acumulavam pecúlio e se valiam de vários expedientes para lograrem realizar a compra da carta de alforria. Já na condição de libertas, não raramente investiam em certos tipos de propriedades. O investimento em escravizados foi um dos mais expressivos e visíveis. Afinal, era uma maneira das manumitidas ascenderem socialmente, conquistarem uma posição de mando e *status* na sociedade escravista. Para “desagrado de muitos brancos, mulheres e homens alforriados (negros ou mestiços) também se tornavam senhores e, muitas vezes, compartilhavam suas visões de mundo” (FARIAS, 2012, p. 228-229).

Isso, adverte Sheila Faria, chocava a algumas pessoas na época e, mesmo, a analistas nos dias atuais, o fato de que ex-escravizados, quando possível, compravam escravizados. Pelos “inventários e testamentos dos forros, percebe-se que a aquisição de escravos era comum, sendo um bem presente com muita constância entre os que acumularam pecúlio” (FARIA, 2000, p. 309). Esse foi o caso de Jacintha Clotildes. Quando faleceu no ano de 1861, a forra deixou bens, daí a necessidade de fazer inventário para proceder a partilha e formalizar a transmissão desses bens aos herdeiros. Seu inventário é o segundo pilar a sustentar esta perscrutação.

Jacintha deixou como inventariante o genro Manoel Mendes da Costa Dória – o segundo marido de Felicidade Cezismanda de Azevedo – e como herdeiros apenas duas pessoas: os filhos mais novos Mariana Clotildes do Amor Divino e Francisco Camerino de Azevedo. Na divisão do patrimônio de Jacintha, feita por meio de uma escritura, constam como bens herdados por Mariana Clotildes: duas escravizadas (Constan-

ça com quarenta anos, no valor de 600 mil réis, e Libassia com dez anos, no valor de 800 mil réis), além de casas na Rua do Bôm Gosto. Já Francisco Camerino herdou a escravizada Maria Cyriaca, no valor de 600 mil réis¹⁵.

A posse de escravizados era um indicativo de padrão de renda, honorabilidade e prestígio social. Afinal, a aquisição de um escravizado não era algo fácil, demandava investimentos significativos, quer de ordem econômica, quer de ordem pessoal. A grande maioria da população economicamente ativa da sociedade escravista não tinha condições de ter nem mesmo um. Por esse critério, Jacintha – que se tornou a administradora dos 20 escravizados da herança do marido e que ela própria legou três cativos, sem contar os vários imóveis –, pode ser considerada uma liberta economicamente bem-sucedida, que se elevou surpreendentemente na escala social. Quando morreu, sua condição era de “sinhã” faustosa: uma proprietária de escravizados e vários bens de raiz¹⁶. Como alerta Sheila Faria, esse tipo de constatação não condiz com a imagem que os historiadores têm sobre as “mulheres negras e suas descendentes no período da escravidão. Elas teriam, necessariamente, de ser pobres. Ou, pelo menos, mais pobres do que as mulheres brancas” (FARIA, 2000, p. 84).

Mulher negra, elite branca

Uma questão que nos intrigou foi uma pequena nota publicada no *Correio Sergipense*, em 21 de setembro de 1850: “De caria de dia de aparecer no juízo municipal da cidade da Estancia, em que é appellante D. Jacintha Clotildes do Amor Divino, appellados Alves e Gomes: julgou-se deserta e não seguida a apelação”¹⁷. A partir

15 AGJSE, Cartório de Estância, cx. 59/545, 07/12/1861. Inventariada: Jacintha Clotildes do Amor Divino.

16 AGJSE, Cartório de Estância, cx. 59/545, 07/12/1861. Inventariada: Jacintha Clotildes do Amor Divino.

17 *Correio Sergipense – Folha Official, Política, e Litteraria*. Aracaju, n. 72, 21/09/1850, p. 4.

dessa nota, entende-se que Jacintha recorreu à justiça, por meio de uma ação contra o “Alves e Gomes”, mas tal ação não foi reconhecida. Independentemente disso, a nota jornalista é uma pista para um aspecto histórico importante – o uso da via judicial por parte das mulheres negras no período escravista. Como demonstram as trajetórias da forra Liberata em Santa Catarina, pesquisada por Keila Grinberg (1994), e da escravizada Caetana no Rio de Janeiro, estudada por Sandra Graham (2005), recorrer às barras dos tribunais foi um recurso encontrado pelas mulheres negras para conquistarem a liberdade ou, antes, lutarem por prerrogativas entendidas como direitos e questionarem sua própria condição de subalternidade.

Outros aspectos da nota jornalística também despertaram a nossa atenção. O uso do pronome de tratamento “D. (dona)”, para se referir à Jacintha, reforça a ideia de que essa liberta estava inserida na elite da cidade de Estância, pois o termo era comumente utilizado para aludir às moças de posses (MENDONÇA, 2007, p. 96). Quanto aos vocábulos iniciais “Alves e Gomes”, parece se tratar do nome de um escritório de advocacia, a exemplo do “Oliveira & Irmão” (GRINBERG, 1994, p. 28), ou poderia ser o nome de uma das companhias baianas que negociavam com comerciantes da cidade

de Estância, como Manoel José Lopes da Silva & Sobrinho (SILVA, 2005, p. 119). Em sua pesquisa sobre os “homens de negócios na Estância oitocentista”, Sheyla Farias Silva (2005) verificou a existência de “inúmeras ações judiciais impetradas pelos negociantes baianos aos devedores estancianos” (SILVA, 2005, p. 122).

Não seria estranho supor que Jacintha Clotildes também atuava como negociante, diversificando seus investimentos no mercado imobiliário ou em atividades ligadas ao comércio, pois, como aponta Sheyla Silva, o “comércio, bem como o capital usurário possibilitou a participação feminina na economia estanciana, estas mulheres tornaram-se vendedoras ambulantes, donas de casas comerciais, grandes credoras, entre outras atividades ligadas ao comércio” (SILVA, 2005, p. 88).

Parte da nossa pesquisa foi dedicada a buscar o registro de batismo de Jacintha Clotildes e de outras pessoas que com ela se relacionaram. Nesse sentido, encontramos no portal de registros eclesiásticos, *Family Search*, o livro de batismos da Freguesia de Nossa Senhora de Guadalupe, referente aos anos de 1834 a 1838. Dalí, identificamos seis batizados de escravizados do cônego Luiz Antônio de Azevedo, assim como dois batismos nos quais Jacintha se viu envolvida.

Tabela 2 - Batismos de escravizados do Pe. Luiz Antônio de Azevedo

NOME	IDADE	ORIGEM	FILIAÇÃO	PADRINHOS	ANO
Faustina	Adulta	Angola	Não consta	Francisco Muniz dos Santos e Ana Josefa	1836
Miguel	13 dias	Não consta	Gertrudes	José Nunes	1837
Maria	1 mês	Não consta	Anna	José Nunes	1837
José	3 dias	Não consta	Joaquina	José Nunes	1837
Vicente	Adulto	Africano	Não consta	José Joaquim	1837
Rosália	Adulta	Africana	Não consta	José Joaquim	1837

Fonte: relação de batismos, p. 51, 34, 66, 27 e 70 (respectivamente).

Dessa tabela, apenas o escravizado José é um nome presente no inventário de Luiz Antônio de Azevedo; os outros cativos podem ter sido vendidos antes da morte do cônego. Por meio dos batismos, era possível estabelecer redes de sociabilidades – proteção, alianças e clientela – entre africanos e crioulos. Em sua pesquisa de doutorado acerca das nações africanas em Sergipe entre os anos de 1720 e 1835, Joceneide Cunha dos Santos situa a escolha dos padrinhos de africanos dentro das possibilidades admissíveis do contexto. “Saliento”, afirma a historiadora, “que não encontrei senhores apadrinhando seus escravos e poucos casos de parentes, pois o apadrinhamento era incompatível com a relação senhor e escravo” (SANTOS, 2014, p. 148). Isso explicaria não só a adoção de grande número de escravizados como padrinhos, como também o de libertos para apadrinhar os escravizados de origem africana. Afinal, os libertos possuíam maior potencial de mobilidade social e, a depender do seu padrão de renda, poderiam influenciar na conquista da alforria e/ou na busca de melhores condições de vida.

Quanto à Jacintha Clotildes, sua trajetória foi forjada a partir de uma identidade dupla: ao mesmo tempo em que era uma liberta, também assumiu a posição de “senhora” de engenho. E sua condição social, de uma mulher negra que passou pela experiência de mobilidade e inserção às camadas privilegiadas, refletiu-se nas suas escolhas para contrair relações de compadrio. Nos dois batismos envolvendo o nome de Jacintha, que foram coligidos nesta pesquisa, a liberta estabeleceu interações somente com pessoas livres, brancas, com sobrenomes importantes, o que indicaria seus anseios de integração aos estratos das elites.

Em 16 de abril de 1837, Jacintha Clotildes foi madrinha de João, filho de Joaquina Thereza de Jesus, que teve como padrinho João Ignácio de Azevedo. No mesmo dia, o filho de Jacintha,

Antônio Cassimiro de Azevedo, foi batizado e teve como padrinhos José Antônio do Socorro Juca e Dona Anna Joaquina de Vasconellos¹⁸. Chama a atenção o fato de não haver menção ao pai de Antônio, assim como o uso da expressão “natural de”, no que tange à mãe, em vez da “legítimo de”, como geralmente aparecia em batismos nos quais pai e mãe da criança eram citados. Ao que tudo indica, isso ocorreu porque Jacintha Clotildes era casada com um cônego. Conforme a historiografia tem revelado, quando os pais da criança tinham impedimentos, ou seja, eram homens casados ou padres, por exemplo, seus nomes não podiam estar nos registros, “pelos impedimentos das leis civis e eclesiásticas e civis” (REIS, 2010, p. 51-52).

A partir da tabela elaborada neste tópico, percebe-se que os escravizados foram batizados por pessoas negras (cativas ou libertas). Isso pode ser confirmado pela ausência do sobrenome, tanto das mães das crianças, quanto dos padrinhos (apenas um possui sobrenome). Já nos batizados nos quais Jacintha se viu envolvida, a relação se inverte: todas as pessoas têm sobrenome, o que, neste período, tende a significar uma melhor condição econômica e/ou *status social*¹⁹.

Um inventário interessante, encontrado no trabalho de pesquisa arquivística, é o de Thereza Maria da Conceição, uma mulher negra que faleceu em Estância em 1839 e deixou como inventariante Antônio Luiz de Azevedo, o marido de Jacintha. Sua ligação com o padre se consubstanciou por meio da doação de bens à igreja. Thereza Maria da Conceição era uma liberta, um dado biográfico que é confirmado pela própria em seu testamento: “Sou filha da finada Inocência Maria, escrava que foi de Basílio Teixeira, possui sua liberdade desde

18 Certidão de batismo pesquisada nos registros genealógicos do sítio *Family Search*.

19 Certidão de batismo pesquisada nos registros genealógicos do sítio *Family Search*.

a idade de desenove annos por ter obtido a minha liberdade de meo senhor, que foi o Sr. Manoel José d. Oliveira”²⁰.

As experiências de vida de Thereza Maria da Conceição e Jacintha Clotildes do Amor Divino permitem notar semelhanças e diferenças. Por exemplo, os sobrenomes de ambas, “Da Conceição” e “Do Amor Divino”, eram de devoção, dados ou adotados tradicionalmente por ex-escravizados que não possuíam sobrenome (PEREIRA, 2015). Por outro lado, se Thereza da Conceição se remeteu ao seu passado escravista, com menções à mãe, que provavelmente foi uma africana, Jacintha Clotildes não deixou rastros de seu passado como cativa ou de seus pais, ao menos nas fontes consultadas.

Porém, importa aqui é saber que, dentre os bens inventariados de Thereza Conceição, constavam objetos de cobre, ferramentas agrícolas, utensílios domésticos, mobiliários, casas (de telha e taipa) e três escravizados.²¹ Consistia, assim, em outra negra liberta de Sergipe que progrediu socialmente e adquiriu um padrão de vida elevado, distinguindo-se como proprietária de imóveis e escravizados. Seus investimentos, nesse sentido, assemelhavam-se aos de Jacintha, o que corrobora o argumento de que as “Sinhás Pretas” desenvolveram em alguns aspectos um comportamento comum, cujas raízes “localizavam-se além do Brasil”, ou seja, remetiam às práticas culturais de origem africana, principalmente para as mulheres provenientes da África ocidental (FARIA, 2001, p. 292).

Considerações finais

Estigmatizados pelo passado como cativos e considerados socialmente pessoas de qualidade inferior, os libertos formavam um grupo

relativamente pouco numeroso no Brasil colonial, todavia, no decorrer do século XIX, tais sujeitos e seus descendentes multiplicaram-se, constituindo-se numa parcela bastante representativa da “população de cor”.

Apesar disso, durante longo tempo, os historiadores negligenciaram a figura do liberto, razão pela qual pouco se conhecia sobre a sua vida depois da libertação do cativo. As pesquisas que tratavam desse grupo social o apreendiam pela chave da precariedade das condições materiais de existência. A pobreza caracterizaria suas vidas, seja antes ou depois da alforria. Nas últimas décadas, entretanto, a historiografia tem apresentado novos dados que permitiram rever as condições de vida desse grupo social. E, a partir dessa revisão, pode-se dizer que as mulheres libertas, particularmente, desempenharam um papel de destaque.

Algumas delas, mesmo sentindo na pele os estigmas decorrentes da experiência pretérita no cativo, obtinham condições sociais e econômicas especiais, que as tornavam detentoras de um poder econômico privilegiado. Fato é que as mulheres forras ocuparam um lugar diferenciado na economia do período escravista. Como vários trabalhos têm apontado, a posse de escravizados é um indicativo importante para inferir o grau de enriquecimento e de prestígio social das pessoas no Brasil, durante a Colônia e o Império. E algumas libertas tornaram-se proprietárias de escravizado, um bem valioso tanto simbólico como mercantilmente que, para adquirir, não era nada fácil. Juntar o necessário para se comprar pelo menos um demandava, para a esmagadora maioria da população, investimentos significativos.

As manumitidas, em vários lugares do Brasil, constituíam um grupo relativamente favorecido em termos de fortuna, que faziam testamentos ou tinham os seus inventários abertos, já que possuíam bens para tanto. Sheila Faria

20 AGJSE, Cartório de Estância, cx. 27/510, 11/04/1839. Inventariada: Thereza Maria da Conceição.

21 AGJSE, Cartório de Estância, cx. 27/510, 11/04/1839. Inventariada: Thereza Maria da Conceição.

chega a postular que os homens “brancos” e mulheres forras foram os grupos que detiveram as condições mais favoráveis de serem possuidores dos maiores conjuntos de bens no período escravista. “Evidentemente, nem todos os brancos e nem todas as forras tiveram o mesmo destino”, argumenta a historiadora, “mas era entre eles que poderiam ser encontradas as condições ideais de se situarem entre os mais enriquecidos, proporcionalmente” (FARIA, 2000, p. 86-87).

Dessa perspectiva, a trajetória de Jacintha Clotildes do Amor Divino – uma presumível cativa de Sergipe que conquistou a liberdade, casou-se com um padre, promoveu-se na hierarquia social e, após a morte do marido, com quem teria coabitado por mais de 20 anos, tornou-se administradora de um engenho e proprietária de escravizados – não deve ser vista como algo completamente extemporâneo. Como a historiografia recente tem evidenciado, os libertos, sobretudo as mulheres, chegaram a acumular bens e desempenhar diversas atividades profícuas e lucrativas no sistema escravista²².

Jacintha Clotildes investiu na compra de escravizados. Isso talvez fizesse parte de seu projeto de legitimação e ascensão social. “Liberar-se e tornar-se senhor ou senhora de

escravos talvez fosse necessário como afirmação da condição de livre e demonstração de poder”. Mas não era só por essa razão. A posse de escravizados, entre os libertos, também almejava acumular mais pecúlio com seu trabalho conjugado. Ao que tudo indica, “mesmo quando alforriados e enriquecidos, os libertos continuavam a exercer as atividades escolhidas” (FARIA, 2001, p. 311).

Diante de tudo que foi exposto, já reunimos elementos para responder a uma das questões motivadoras deste artigo. Atualmente, Jacintha Clotildes vem sendo celebrada por militantes políticos e setores dos movimentos sociais de Sergipe, os quais a elevaram ao patamar de primeira heroína negra na história do estado. As narrativas que são veiculadas sobre essa personagem – de uma aliada dos “trabalhadores do engenho”, “índios tupinambás” e “ciganos”; uma quilombola “símbolo de resistência e igualdade racial” ou, antes, um “signo [...] dos oprimidos em luta libertária” (D’ACELINO, 2019, p. 205) – são idealizadas, para não dizer um tanto quanto quixotescas, sem lastro nas fontes históricas. Não nos parece que a história de uma liberta, que se tornou “Sinhã”, proprietária de escravizados e compartilhou das práticas das elites, seja a mais apropriada para ser idolatrada como a de uma heroína negra e popular. Os discursos, que estão sendo colocados em circulação acerca dessa mulher negra, devem ser vistos como apropriações politizadas da memória, para a qual “os acontecimentos contam muitas vezes menos do que as representações a que dão origem e que os enquadram” (BACZKO, 1995, p. 312; POLLAK, 1989;1992).

Ainda que a pesquisa acadêmico-científica não respalde os “feitos” e “proezas” de heroísmo de Jacintha Clotildes, essa liberta já se converteu num mito. E como argumenta José Murilo de Carvalho, a invenção do mito pode “dar-se contra a evidência documental”; o ima-

22 No entanto, a partir das experiências dessas mulheres negras, não é possível tecer generalizações. Quando os autores já tinham submetido à revista a versão final deste artigo, Antonio Risério publicou *As Sinhãs Pretas da Bahia: suas escravas, suas joias* (Rio de Janeiro: Topbooks, 2021), livro que suscitou polêmica sobre o assunto, embora apresentasse nenhuma originalidade quanto ao trabalho arquivístico de coleta de fontes históricas; trata-se, fundamentalmente, de uma compilação de dados e informações colhidas em outras pesquisas sobre o assunto. Risério enfatiza que as ex-escravizadas, que adquiriram cativos, não formavam um contingente insignificante da população baiana. E apesar de até reconhecer que as histórias contadas em seu livro foram insuficientes para “aplar as desigualdades sociais brasileiras”, deixa uma mensagem subliminar ao leitor: as experiências de “empreendedorismo” das sinhãs pretas, que ostentavam seus escravizados, imóveis e joias, não constituíam os limites do sistema normativo.

ginário social e político “pode interpretar evidências segundo mecanismos simbólicos que lhe são próprios e que não se enquadram necessariamente na retórica da narrativa histórica” (CARVALHO, 1990, p. 58). De qualquer forma, temos que admitir: os heróis e as heroínas são símbolos poderosos; encarnações de ideais e aspirações de identificação coletiva, enfim, são instrumentos eficazes para fazer a cabeça e tocar o coração das pessoas em vista da legitimação de projetos políticos dos grupos. Sua invenção, porém, não é arbitrária; não se faz no vazio social. Tem “que responder a alguma necessidade ou aspiração coletiva, refletir algum tipo de personalidade ou de comportamento que corresponda a um modelo coletivamente valorizado” (CARVALHO, 1990, p. 55).

Ao estudar a trajetória de três mulheres negras – Augusta, Ubaldina e Domingas –, que viveram na Bahia ao longo da segunda metade do século XIX, quer na condição de escravizadas ou libertas, Isabel Cristina dos Reis concluiu que, apesar das suas estratégias e capacidade de superação dos obstáculos, essas mulheres estiveram sujeitas a toda sorte de violência, “advinda não apenas dos seus senhores. São histórias de mulheres fortes, muitas vezes generosas e solidárias que tiveram de enfrentar a desumanidade da escravidão e, ainda, o governo e a opressão dos homens” (REIS, 2010, p. 183).

Isabel dos Reis tem razão. As mulheres negras nem sempre foram tratadas com dignidade na sociedade escravista brasileira – reconhecidamente hierárquica, patriarcal e estamental. Muitas delas enfrentaram um cotidiano de luta pela sobrevivência e procuraram formas de se defender da exploração social, da opressão de gênero e subjugação racial do sistema escravista. Mas nada de apreendê-las pelas lentes esquemáticas do maniqueísmo, nem da vitimização. As mulheres negras protagonizaram histórias complexas, ambivalentes e multiface-

tadas. Sua capacidade de autodeterminação – de agenciar suas vidas, de procurar fazer valer suas vontades, de explorar em proveito próprio aspectos do sistema escravista – não pode ser subestimada. Elas se revelaram capazes de uma surpreendente resistência cotidiana, quando resistência significava invenção, engenhosidade e capacidade de negociar e criar, mesmo em condições adversas, mecanismos de autonomia, emancipação e projetos alternativos de vida em torno do qual a história se faz como imagem “que relampeja no momento do perigo” (BENJAMIN, 1994, p. 224).

À luz dos estudos existentes sobre escravizadas que passaram pela experiência de liberdade em um contexto de regime de cativoiro, Jacintha Clotildes teceu uma trajetória marcada pelo jogo da negociação frente ao *habitus* senhorial-escravista (BOURDIEU, 2005, p. 62). Se a sua história não foi de heroísmo e, em alguns aspectos, nem *sui generis*, na medida em que se equipara a de outras libertas, destacou-se pelo protagonismo de uma mulher negra que alcançou sua alforria, amou, teve filhos, educou-os, buscou progredir os degraus da escala social, com vistas a diminuir a marca que a condição de “forra” e “parda” impunha para ela mesma e para os seus descendentes.

Esta pesquisa pretendeu ir além da abordagem das relações de homens “brancos” com mulheres de “cor” como produtos de submissão, exploração sexual ou estratégia de sobrevivência, *tout court*. Essas narrativas de gênero/raça em termos de dominação/subordinação referem-se a contextos culturais que podem assumir significados variados em períodos diversos. Se, por um lado, a política de gênero predominante garantia a subserviência das mulheres, por outro, tal política, em alguns momentos, passou por um processo disruptivo. As mulheres de “cor” – mulatas, pardas, africanas, crioulas –, supostamente invisíveis nas relações de poder, “tornaram-se sinôni-

mos de beleza, desejo e prazer, com reais possibilidades de ascensão social para si e sua prole” (REIS, 2010, p. 223).

Portanto, esta pesquisa procurou tirar do limbo aspectos da história de uma mulher negra em Sergipe no intercurso do Império. Acreditamos, tal qual Mary Del Priore, que não interessa ao historiador reconstituir a história das mulheres em termos de “contar a saga de heroínas ou mártires, o que seria de um terrível anacronismo”. Sua função maior “deve ser a de enfocá-las através da submissão, da negociação, das tensões e das contradições que se estabeleceram, em diferentes épocas, entre elas e seu tempo; entre elas e a sociedade nas quais estavam inseridas”. Trata-se, assim, de “desvendar as intrincadas relações entre a mulher, a sociedade e o fato, mostrando como o ser social que ela é articula-se com o fato social que ela mesma fabrica e do qual faz parte integrante” (PRIORE, 2005, p. 235).

REFERÊNCIAS

- BACZKO, Bronislaw. “Imaginação social”. In: ROMANO, Ruggiero (Dir.). **Enciclopédia Einaudi**. vol. 5 (Anthropos-Homem). Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1985. p. 296-335.
- BENJAMIN, Walter. “Sobre o conceito de História”. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 222-232.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- COSTA, Valéria Gomes. Mônica da Costa e Teresa de Jesus: africanas libertas, status e redes sociais no Recife oitocentista. In: XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flavio (Org.). **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro, 2012. p. 98-111.
- D’ACELINO, Severo. **Cântico de contar contos: revivência à ancestralidade afro sergipana**. Aracaju: J. Andrade, 2019.
- DEODATO, Alberto. O Voluntário Paisano Francisco Camerino (Ensaio Biográfico). **Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe** (Conferência). 1917.
- DIÁRIO DO IMPERADOR D. PEDRO II na sua visita a Sergipe em janeiro de 1860. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe**. Aracaju, v. XXI, n. 26, p. 64-78, 1961-1965.
- DORIA, Francisco Antônio. Carlos Barata... [et al.]. **Os herdeiros do poder**. Rio de Janeiro: Revan, 1994.
- FARIA, Sheila de Castro. Mulheres forras: riqueza e estigma social. **Tempo**, Niterói, v. 5, n. 9, p. 65-92, jul. 2000. Disponível em: https://www.historia.uff.br/tempo/sumarios_res.php?tp=dosfrc&cd_prtd=39&pg=2&cod=9&cod_d=. Acesso em: 10 dez. 2019.
- FARIA, Sheila de Castro. Sinhás pretas: acumulação de pecúlio e transmissão de bens de mulheres forras no sudeste escravista (séculos XVIII e XIX). In: SILVA, Francisco Carlos; MATTOS, Hebe Maria; FRAGOSO, João (Org.). **Escritos sobre história e educação: homenagem a Maria Yedda Linhares**. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2001. p. 289-329.
- FARIAS, Juliana Barreto. **Mercados minas: africanos ocidentais na Praça do Mercado do Rio de Janeiro (1830-1890)**. Tese (Doutorado em História Social). São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 2012, 290p.
- GUARANÁ, Armindo. Francisco Camerino de Azevedo. In: **Dicionário Bio-Bibliográfico Sergipano**. Rio de Janeiro: Pongetti, 1925. p. 182-183.
- GINZBURG, Carlo. Sinais raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, Emblemas e Sinais**. São Paulo, Cia. das Letras, 1989. p. 143-179.
- GRAHAM, Sandra Lauderdale. **Caetana diz não: História de mulheres da sociedade escravista brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- GRINBERG, Keila. **Liberata: a lei da ambiguidade: as ações de liberdade da Corte de Apelação do Rio de**

Janeiro no século XIX. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

LOPES, Nei. **Dicionário escolar afro-brasileiro**. 2ª ed. São Paulo: Selo Negro, 2015.

MENDONÇA, P.G. **Sacrílegas famílias**: conjugalidades clericais no bispado do Maranhão no século XVIII. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2007, 168p.

MOTT, Luiz. **A Inquisição em Sergipe**. Aracaju: Fundação Estadual de Cultura, Governo de Sergipe, 1989.

MOTT, Luiz. **Sergipe Del Rey**: população, economia e sociedade. Aracaju: Fundesc, 1986.

PEREIRA, Anderson. A escravaria da Vila de São Cristóvão/SE no Século XVIII: um perfil demográfico. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe**, v. 2, p. 47-61, 2015. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/375245817/ARTIGO-A-Escravaria-Da-Vila-de-Sao-CristovaoSE-No-Seculo-XVIII-Um-Perfil-Demografico>. Acesso em: 10 dez. 2019.

POLLAK, Michael. “Memória, esquecimento, silêncio”. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

POLLAK, Michael. “Memória e identidade social”. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PRIORE, Del Priore. “História das mulheres: as vozes do silêncio”. In: FREITAS, Marcos Cezar. **Historiografia brasileira em perspectiva**. 6. ed. São Paulo: Con-

texto, 2005. p. 217-235.

REIS, Adriana Dantas. **As mulheres negras por cima**: o caso de Luzia jeje. Escravidão, família e mobilidade social – Bahia, 1780-1830. Tese (Doutorado em História). Niterói: Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, departamento de História, 2010, 262p.

REIS, Isabel Cristina Ferreira dos. Relações de gênero no cotidiano de mulheres negras da Bahia oitocentista? In: XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio dos Santos. (Org.). **Mulheres Negras no Brasil Escravista e do Pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2012. p. 172-185.

SANTOS, Joceneide Cunha dos. **Negros (as) da Guiné e de Angola**: nações africanas em Sergipe (1720-1835). Tese (Doutorado em História). Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2014, 319p.

SILVA, Sheyla Farias. **Nas teias da fortuna**: homens de negócio na Estância oitocentista (1820-1888). Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005, 167p.

SOUTELO, Luiz Fernando Ribeiro. **Escrava Jacintha, a senhora da casa grande**. Museu da Gente Sergipana, Aracaju, 2017.

Recebido em: 15/01/2021

Revisado em: 20/10/2021

Aprovado em: 25/10/2021

Petrônio Domingues é doutor em História Pela Universidade de São Paulo (USP); professor da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Bolsista Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Coordenador do Grupo de Pesquisa Pós-Abolição no Mundo Atlântico. *E-mail*: pjdomingues@yahoo.com.br

Hiago Feitosa da Silva é mestrando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História (PROHIS) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). *E-mail*: hiagofeitosa08@hotmail.com

NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS: CULTURA DE BASE AFRICANA E EDUCAÇÃO NO CARIRI CEARENSE

■ CICERA NUNES

<https://orcid.org/0000-0002-6352-8991>

Universidade Regional do Cariri

RESUMO

Este trabalho trata do papel das mulheres negras como transmissoras de práticas culturais de matriz africana no Cariri cearense. A pesquisa se fundamenta no diálogo teórico-metodológico com a abordagem (auto)biográfica na relação com a memória e a oralidade. As mulheres negras protagonizaram e protagonizam a história da população negra no contexto cearense, portanto, são figuras centrais na produção da cultura de matriz africana. As entrevistas narrativas realizadas com duas mulheres negras produtoras de cultura no Cariri cearense, Maria Juraci dos Santos Silva, Dona Iraci, da comunidade Chico Gomes, em Crato, no Ceará, e Maria Josefa da Conceição, Dona Maria de Tiê, da comunidade quilombola de Souza, em Porteiras, no Ceará, indicam: a) a existência de uma rede dinâmica de mulheres protagonistas e responsáveis pelas transmissões do legado afrodescendente caririense; b) um legado histórico da presença de mulheres negras no Cariri cearense; c) as possibilidades pedagógicas para o redimensionamento da educação que partam das africanidades locais.

Palavras-chave: Mulheres negras. Cultura de base africana. Educação.

ABSTRACT

NARRATIVES OF BLACK WOMEN: AFRICAN BASED CULTURE AND EDUCATION IN CARIRI CEARENSE

This work deals with the role of black women as transmitters of cultural practices of African origin in Cariri Ceará. The research is based on the theoretical-methodological dialogue with the (auto)biographical approach in relation to memory and orality. Black women played a leading role in the history of the black population in the context of Ceará, so they are central figures in the production of African-based culture. The narrative interviews conducted with two black women producing culture in Cariri Ceará, Maria Juraci dos Santos Silva, Dona

Iraci from the Chico Gomes community, in Crato, Ceará, and Maria Josefa da Conceição, Dona Maria de Tiê, from the quilombola community of Souza, in Porteiras, Ceará, they indicate: a) the existence of a dynamic network of women protagonists and those responsible for transmitting the Afro-descendant legacy of Caririense; b) a historical legacy of the presence of black women in Cariri Cearense; c) the pedagogical possibilities for the redimensioning of education that start from local Africanities.

Keywords: Black women. African-based culture. Education.

RESUMEN

NARRATIVAS DE MUJERES NEGRAS: CULTURA Y EDUCACIÓN DE BASE AFRICANA EN CARIRI CEARENSE

Este trabajo aborda el papel de la mujer negra como transmisora de prácticas culturales de origen africano en el Cariri cearense. La investigación se basa en el diálogo teórico-metodológico con el enfoque (auto)biográfico en relación a la memoria y la oralidad. Las mujeres negras jugaron un papel protagónico en la historia de la población negra en el contexto de Ceará, por lo que son figuras centrales en la producción de la cultura de origen africano. Las entrevistas narrativas realizadas a dos mujeres negras productoras de cultura en el Cariri cearense, Maria Juraci dos Santos Silva, Dueña Iraci, de la comunidad Chico Gomes, en Crato, en el Ceará, y María Josefa da Conceição, Dueña María de Tiê, de la comunidad quilombola de Souza, en Porteiras, en el Ceará, señalan: a) la existencia de una red dinámica de mujeres protagonistas y responsables de transmitir el legado afrodescendiente caririense; b) un legado histórico de la presencia de mujeres negras en Cariri cearense; c) las posibilidades pedagógicas para el redimensionamiento de la educación que parten de las africanidades locales.

Palabras clave: Mujeres negras. Cultura africana. Educación.

Para início de conversa

Não, eu não conheço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. (EVARISTO, 2016, p. 18)

Mulheres negras são sujeitos sociais e políticos na história do Brasil e ocupam um lugar importante no processo de formação cultural da nação. Embora se reconheça que homens e mulheres protagonizaram a resistência negra no contexto brasileiro, queremos aqui refletir

a partir das experiências desenvolvidas pelas mulheres negras nas ações de preservação da sabedoria ancestral. Jurema Werneck (2007), na sua tese de doutorado, intitulada *O samba segundo as ialodês: mulheres negras e a cultura midiática*, realizada no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), destaca que as mulheres tiveram participação fundamental

nesse processo, pois foram elas as principais responsáveis pelo processo de transferência da tradição pensada, (re)elaborada e (re)significada no contexto brasileiro.

Jurema Werneck tem formação em Medicina pela Universidade Federal Fluminense (UFF), tendo sido uma das fundadoras da Organização Não Governamental (ONG) Crioula (1996), que desenvolve importante trabalho na defesa da vida das mulheres negras e enfrentamento do racismo, machismo e lesbofobia. Jurema Werneck, ao longo da sua trajetória, tem atuado na defesa da população negra, com enfoque nos direitos humanos, da saúde e das políticas públicas para a equidade de gênero e raça (VARGAS, 2020). Na sua tese de doutorado, reflete sobre as estratégias contra-hegemônicas produzidas por mulheres negras no campo da vida cultural e política no Brasil: “Estratégias essas que podem ser vistas como contra-hegemônicas ou mais, como produtoras de novas hegemonias voltadas para atender às demandas das mulheres negras e mesmo de outras mulheres e homens” (WERNECK, 2007, p. 74).

A discussão proposta neste artigo¹ resulta do projeto de pesquisa intitulado “Mãos que educam: as mulheres negras e a produção da

cultura de matriz africana no Cariri cearense”, que teve como intuito dialogar com a trajetória sócio-histórica das mulheres que produzem a cultura de base africana nessa região do estado do Ceará, buscando compreender qual o papel que estas exercem na preservação e transmissão da cultura de base africana.

Os meus estudos de mestrado e doutorado realizados junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), com enfoque nos rituais de coroação de reis negros e na relação com a afrodescendência no Cariri cearense (NUNES, 2007, 2010), possibilitaram traçar um panorama da presença negra na região e perceber que parte desse legado tem presença significativa das mulheres.

A África está presente nas práticas socio-culturais do Cariri cearense que se inserem nos movimentos de resistência negra que ressignificaram/ressignificam a cultura de base africana no contexto brasileiro. Na região localizada ao sul do estado do Ceará, identificamos diversos lugares da memória ancestral africana, como a forte presença das irmandades religiosas negras em devoção à Nossa Senhora do Rosário, a realização do ritual de coroação dos reis negros, os reisados, a presença quilombola, as marcas da tecnologia de base africana nas atividades econômicas da região: o cultivo da terra, a produção de açúcar nos engenhos, no patrimônio arquitetônico, nas artes protagonizadas pelos movimentos de juventude na contemporaneidade, na religiosidade de matriz africana, na presença da luta antirracista, nas diferentes formas de o povo caririense se relacionar com o mundo e com as diferentes experiências vividas.

As nossas experiências de parceria junto às organizações dos movimentos negros do Cariri cearense, com destaque o Grupo de Valorização Negra do Cariri (Grunc) e às comunidades quilombolas da região também atestam essa

¹ Este texto foi elaborado para o componente curricular “Pesquisa (auto)biográfica: perspectivas metodológicas” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), ministrado pelo professor Elizeu Clementino de Souza, em 2020, período de estágio pós-doutoral, sob a supervisão da professora Joseania Miranda Freitas, do Programa de Pós-Graduação em Museologia (PPG-Museu) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O trabalho contou com a participação de Ana Cristina Leandro Nascimento, graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA), Clessiana de Oliveira Lopes, graduada em Ciências Sociais pela URCA e mestranda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que atuaram como bolsistas de iniciação científica no levantamento dos dados; e Luiz Carlos Carvalho Siqueira, mestre em Educação pela URCA e doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que atuou no primeiro momento da pesquisa como bolsista de iniciação científica no mapeamento da rede de mulheres.

presença. No contexto brasileiro, muitas mulheres negras criaram espaços de resistência e educação, potencializando as ações movidas por esses grupos. Na discussão proposta neste artigo, as mulheres que participaram do estudo são as guardiãs da tradição, responsáveis pela ressignificação do legado ancestral.

Buscamos, dessa forma, compreender qual a concepção que duas mulheres negras possuem sobre o seu papel de transmissoras das práticas simbólicas de matriz africana no Cariri cearense; como as histórias de vida dessas mulheres se articulam com as trajetórias de relação com o legado afroancestral; e como esse legado pode colaborar nas reflexões de formas de educação que dialoguem com as interculturalidades.

O trabalho insere-se no campo da abordagem (auto)biográfica com a utilização de entrevistas narrativas realizadas com duas mulheres negras do Cariri cearense, Maria Juraci dos Santos Silva, Dona Iraci, da comunidade Chico Gomes, em Crato, no Ceará; e Maria Josefa da Conceição, Dona Maria de Tiê, da comunidade quilombola de Souza, em Porteiras, também no Ceará, que indicam a existência de redes dinâmicas de mulheres protagonistas e responsáveis pelas transmissões do legado afrodescendente caririense.

Ao privilegiar a abordagem (auto)biográfica, concordamos com Passegi e Souza (2010, p. 10) quando destacam que esta se constitui como:

Uma aposta de caráter epistemopolítico, que coloca no centro do processo a capacidade humana de reflexividade autobiográfica do sujeito, permitindo-lhe elaborar táticas de emancipação e empoderamento suficientemente boas para superar interpretações culturais excludentes, que o oprimem.

Como parte desse processo, ao narrar as suas experiências com o legado ancestral de base africana, as mulheres, sujeitas deste es-

tudo, reinterpretam essas experiências a partir de um novo enredo, que não mudam os acontecimentos passados, mas os reinventam, reinventando-se com eles, aproximando-nos das suas experiências, tal como reforçam a autora e o autor supracitados.

A discussão proposta transita nas reflexões em torno da memória, do patrimônio cultural, da tradição oral e das identidades negras, numa relação com os territórios de maioria afrodescendente. Segundo Zubaran e Gonçalves e Silva (2012, p. 136), “Os territórios negros são os espaços onde se preservaram as práticas culturais de matriz africana e onde se construíram identidades negras positivas”.

As autoras destacam ainda a importância das memórias negras como fundamento e referência para a construção das identidades negras e para que se construa um sentimento de pertença étnico-racial. É nesse contexto que o estudo inter-relaciona educação e cultura, ao tempo que visibiliza o legado ancestral africano presente no Cariri cearense através dos conhecimentos carregados pelas mulheres.

Orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) que se deve promover o registro da história não contada das populações negras brasileiras e as suas maneiras de ser e de viver, manifestas nas suas expressões cotidianas e nas suas (re)criações sobre o mundo, como parte importante no processo de formação humana e de compreensão da sociedade brasileira no passado e no presente.

Diante do exposto, o estudo assume o compromisso com uma educação que reconhece a população negra como produtora de conhecimento importante na nossa relação com o mundo, na compreensão da sociedade brasileira e no enfrentamento do racismo. É reivindicação histórica das organizações dos movi-

mentos negros que a escola, a universidade e a educação, de forma geral, positivamente essa relação e estabeleçam pertencimentos que afirmem a importância da população negra na formação social e cultural da sociedade brasileira. Nesse contexto, espera-se contribuir na (re)significação positiva da mulher negra cearense, sua história e sua cultura.

Narrativas de mulheres negras: cultura, memória e ancestralidade

Mas eu nunca esquecera a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e de todas as mulheres da minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas as nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. (EVARISTO, 2016, p. 18).

Compreendemos a cultura negra como a herança africana recriada e ressignificada ao contexto brasileiro e que se encontra num processo contínuo de criação, recriação, significação e ressignificação, ao tempo que dialoga com as referências culturais das populações indígenas e de outros grupos étnicos. Para Werneck (2007), a cultura negra se afirma no território de complexidade, encontrando-se em constantes negociações, alianças e deslocamentos, produzidos por cenários diversificados que têm relevância social para a memória, a identidade e a formação da sociedade brasileira.

Reconhecemos que há experiências históricas específicas das populações negras que se relacionam com um processo permanente de criação e recriação da sua cultura, no entanto historicamente não foram bem representadas na história e cultura brasileiras, consequências do racismo estrutural que tem se processado no nosso país. Isso tem gerado dificuldades no entendimento da produção e ressignificação

da cosmovisão africana, como fruto de uma elaboração pensada e alicerçada no uso da razão (CUNHA JUNIOR, 2001).

Assim, interessa-nos problematizar essas representações hegemônicas de forma a contribuir com espaços educativos que de fato estabeleçam diálogos interculturais, permitindo-nos o acesso a diferentes referências identitárias. Freitas (2004) nos lembra que os grupos afrodescendentes reivindicam os registros das suas histórias através de ações sociais, culturais e educativas, bem como promovem ações de enfrentamento do racismo. Nesse contexto, é importante considerar “[...] a demarcação de uma memória histórica específica, que não foi compartilhada pela coletividade, mas que deve ser reconhecida por todos em função de sua profunda relevância para a cultura nacional” (LIMA, 2014, p. 8).

Cunha (2017) nos ajuda a refletir que o direito à memória está enquadrado no campo dos direitos difusos, que se fundamenta no princípio de que estes direitos devem atingir a todos os indivíduos, de forma coletiva, ainda que não sejam reivindicados. O autor pontua que “Lembrar e ser lembrado é fenômeno que toca toda a humanidade, sem exceção. Somos humanos, entre outras coisas, porque lembramos, registramos e reproduzimos nossas memórias” (CUNHA, 2017, p. 78). Com isso, o cenário de disputas em torno do reconhecimento das identidades está em relação direta com a construção de uma memória positiva que considere a pluralidade da sociedade brasileira e, com isso, reconheça o protagonismo histórico da população negra.

Reis e Freitas (2010) destacam o protagonismo feminino quando ressaltam que, no Brasil Colônia, o cuidado com o outro sempre esteve presente entre as mulheres negras e se manifestava no alimento preparado pelas quituteiras no cuidado com as crianças, na orientação espiritual nos espaços de resistência

política e nos espaços de educação. No Cariri cearense, mulheres têm importância no contexto da luta antirracista. O protagonismo dos movimentos negros na região tem evidenciado essa presença no passado e no presente e revelado que o conhecimento ancestral também tem sido tecido pelas mãos femininas.

São reflexões perpassadas, em especial, pelas “escrevivências” de mulheres/escritoras negras, como Conceição Evaristo (2020) e Carolina Maria de Jesus (1986), que nos convidam a repensar esse lugar de invisibilidade, mas principalmente das diversas formas de existir e resistir e das experiências de tantas outras mulheres que tecem uma relação com o mundo que não cabe no espaço da escrita. Desse modo, as narrativas das mulheres participantes deste estudo nos remetem à importância da oralidade e da ancestralidade na reconstrução das memórias negras. A dimensão da ancestralidade mostra-se como elemento constitutivo dos testemunhos inscritos nas memórias individual e coletiva que nos chegam através da voz dessas mulheres.

A pesquisa narrativa

Passegi e Souza (2010), ao tratarem dos princípios epistemológicos e teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, informam que esta tem como tarefa analisar os modos como os indivíduos dão forma às suas experiências e sentido à existência ao se relacionarem com o outro, a qual é guiada por três grandes princípios, quais sejam: a construção da realidade pelo sujeito; a linguagem como elemento mediador da construção da realidade e do trabalho de interpretação dos fatos; e a defesa de que a pesquisa (auto)biográfica diz respeito, acima de tudo, a um posicionamento epistemopolítico.

Guiadas pelas reflexões da abordagem (auto)biográfica, buscamos compreender, atra-

vés das entrevistas narrativas, como as mulheres que produzem a cultura de base africana no Cariri cearense se relacionam com o legado ancestral e dão significado a esses conhecimentos, ao tempo que cuidam deles para que permaneçam vivos, garantindo a sua transmissão para as gerações mais novas.

Compreendemos a entrevista narrativa tal como explicitado por Jovchelovitch e Bauer (2008), como uma forma não estruturada, de profundidade. Os autores informam que esse tipo de entrevista se contrapõe ao modo pergunta-resposta, pois utiliza-se da comunicação cotidiana, do contar e escutar histórias, respeitando-se a linguagem espontânea, mas sem desconsiderar que esta não é neutra, mas constitui uma visão particular.

O exercício de escuta sensível guiou-nos na relação com duas mulheres: Dona Maria de Tiê, dançadeira de coco e integrante da comunidade quilombola de Souza, no município de Porteiras, no Ceará; e Dona Iraci, meizinheira da comunidade Chico Gomes, em Crato, no Ceará, ajudando-nos a compreender qual a concepção que essas mulheres negras possuem sobre o seu papel de transmissoras das práticas simbólicas de matriz africana no território cearense, compreender a relação com a ancestralidade e com os conhecimentos advindos da tradição oral. As entrevistas aconteceram com a realização de um diálogo aberto, tendo sido estimulada a livre expressão das participantes da pesquisa.

Dessa forma, aprofundamo-nos nas histórias de vida dessas mulheres através do “[...] encontro entre o indivíduo e o social, entre o presente e o passado, quando a vida individual e coletiva é analisada conjuntamente para construção do presente” (REIS, 2013, p. 66).

As duas mulheres negras selecionadas foram referenciadas pelo movimento negro local e têm estabelecido relação com as ações acadêmicas desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos

e Pesquisas em Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais (Negrer) do Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA), em especial durante as ações desenvolvidas pelo Congresso Artefatos da Cultura Negra, do qual esse núcleo participa como realizador junto com outras instituições como a Pró-Reitoria de Cultura da Universidade Federal do Cariri (UFCA), o Grunec, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Juazeiro do Norte e a Associação Libertária de Desenvolvimento e Educação Interativa (Aldeias), uma ação que mantém relação com os conhecimentos produzidos nos territórios afrodiáspóricos nos contextos urbanos e rurais da região. Desse modo, buscamos reconhecer o protagonismo dessas mulheres negras, suas estratégias e práticas de transmissão do legado de base africana por meio das entrevistas narrativas.

As reflexões também nos chegam através do GRUNEC e da Cáritas Diocesana de Crato, que, nos anos de 2010 e 2011, realizaram mapeamento das comunidades rurais negras e quilombolas do Cariri cearense. Na ocasião, o mapeamento apontou a presença de comunidades em 13 municípios da região: Aurora, Crato, Missão Velha, Jardim, Jati, Porteiras, Mauriti, Milagres, Araripe, Várzea Alegre, Potengi, Assaré e Salitre. Dessas, seis são certificadas como comunidades quilombolas pela Fundação Cultural Palmares: Serra dos Chagas, Arapuça e Lagoa dos Crioulos, em Salitre; Arrudas, em Araripe; Carcará, em Potengi; e Souza, em Porteiras. No Crato, foram identificadas as comunidades rurais negras: Catingueira, Angicos, Currais, Luanda, Serrinha e Chico Gomes.

Desse modo, a comunidade Chico Gomes e o quilombo de Souza entram na pauta dos nossos estudos. Nesses territórios, encontramos com Dona Iraci e Dona Maria de Tiê, que nos contaram as suas histórias e reafirmaram que muitas mulheres têm participação

ativa no contexto de resistência e de cultura carirenses.

Meizinheiras do Pé de Serra – “Saúde é felicidade”

A prática da meizinha envolve a (re)conexão com a natureza e o uso dos conhecimentos populares em saúde. Trata-se de um saber antigo, caseiro, repassado através das gerações, mediado pelas práticas comunitárias, solidárias, numa conexão com a ancestralidade que compreende a saúde “[...] como um estado de bem-estar amplo e para além da ausência de doenças” (CRATO, s/d, p. 10).

As mulheres meizinheiras da comunidade Chico Gomes foram as primeiras a receber o apoio da Cáritas Diocesana de Crato no processo de organização e propagação dos seus conhecimentos sobre as plantas e a natureza, conforme informa Manoel Leandro do Nascimento na cartilha intitulada “Meizinheiras do Pé de Serra”, publicada por essa instituição como parte de um projeto que se propôs à criação do Grupo de Meizinheiras do Pé da Serra, colocando a saúde como essencial no desenvolvimento social e comunitário. A cartilha informa que:

A experiência envolveu iniciativas preexistentes das comunidades do Chico Gomes, Bata-teira e Jenipapo que se encontravam isoladas. Hoje agrega 18 pessoas – 02 homens e 16 mulheres – que juntos difundem a harmonia com a natureza e o bem-estar físico, psíquico, social e espiritual como sinônimo de Saúde. Para as Meizinheiras do Pé da Serra, saúde é felicidade! (CRATO, s/d, p. 9).

Dona Iraci, como é mais conhecida na comunidade, recebeu dos seus pais o nome de Maria Juraci dos Santos Silva. Natural de Barbalha, Ceará, vive na cidade de Crato há cerca de 60 anos e na comunidade Chico Gomes há mais de 40 anos. Na entrevista, ela não infor-

ma exatamente há quanto tempo mora na comunidade Chico Gomes. Foi nessa localidade, na companhia de outras mulheres, como Dona Peinha e Dona Rina, que também exercem o ofício de mezinheiras, que ela começou a se envolver mais diretamente com esse conhecimento que carrega da relação com as pessoas que a antecederam.

Na comunidade, existe o Grupo Urucongo de Artes, que envolve crianças jovens e pessoas adultas que se mobilizam através das manifestações culturais para contar as suas histórias e fortalecer as suas culturas. Foi a partir desse grupo que Dona Iraci passou a se reunir com outras mulheres da comunidade que tinham em comum o conhecimento sobre as plantas medicinais.

Sobre o projeto criado pela Cáritas Diocesana de Crato e que também conta com o apoio do GRUNEC, Dona Iraci informa com alegria que: *“Minha filha, eu acho que já tem mais de cinco anos que nós trabalha nesses remédios. Esse projeto já foi registrado. Nós temos registro; nós temos a cartilha; nós temos o CD. Projeto das Mezinheiras, Cáritas e Grunec”*.

São as mulheres mais velhas, em sua maioria, as detentoras dos conhecimentos ancestrais sobre o uso de plantas medicinais na comunidade do Chico Gomes, o que lhe concede um lugar de prestígio. O fato de essas mulheres estarem organizadas com outros coletivos de mulheres contribui para o fortalecimento de suas práticas e possibilita reflexões acerca de suas ações e papéis sociais, colaborando, assim, para a criação de novas subjetividades, para o rompimento de marcas históricas de medo e subjugação.

A fala de Dona Iraci revela que essas mulheres possuem conhecimentos ancestrais que são repassados através da oralidade e das práticas cotidianas, das gerações mais velhas para as mais novas. Ela conta que recebeu o legado da sua mãe, que lhe repassou tudo o

que sabia da relação com a natureza:

Faz muito tempo! E, quando eu comecei a fazer com minha mãe, não porque minha mãe fazia só pra nós, de casa, ela não tinha essa coisa de fazer... esse tempo era muito cansado, porque, no tempo da minha mãe, ela usava remédio só em casa; se a gente adoecesse, ela fazia um banho; se a gente tivesse um menino em casa, ela tinha aquele carinho, aquele cuidado de todo banho pra gente se assear todo dia... Aí, com ela mesmo... eu via ela fazendo e já aprendi a fazer. Me casei, fui pra minha casa, também não fui pedir mais pra ela fazer remédio pra meus filhos, eu mesma fazia. (IRACI, 2018).

Dona Iraci revela que seu saber sobre ervas medicinais é advindo de sua ancestralidade, o qual foi se constituindo e sendo repassado para seus filhos e filhas através da vivência cotidiana. Nesse contexto, as mais velhas e os mais velhos têm uma importância fundamental. O repasse desse conhecimento, porém, não fica restrito às pessoas de sua casa, uma vez que ela recebe grupos de estudantes, pesquisadores e outros profissionais com quem compartilha o que sabe através da oralidade, como destaca na fala a seguir:

Eu nunca estudei, eu nunca fui numa escola, minha filha. Todo esse saber que eu tenho na minha cabeça é da minha memória; tudo pela experiência da vida. Tudo já veio das raiz, é como se diz, tudo já veio das raiz. Como que já veio das raiz? Que veio de nossos pais, que veio de nossas mães, minha mãe. Meu pai já puxou de quem? Dos pais dele. Dos pais dele que eles já puxaram. Pra quê? Pra ensinar a nós, pra nós ver eles fazendo e nós aprender. Essa entrevista que eu sempre dou nos grupos. O dizer que veio da raiz, que a raiz são os nossos pais. Nossos pais puxaram dos pais deles e deixou pra nós, e nós quer deixar pra nossos filhos. E assim a rama vai estirando, a rama estirando. (IRACI, 2018).

Dona Iraci ressalta que o cultivo das plantas é produção caseira; tudo é feito nos quintais e terreiros da comunidade e vem de uma relação antiga com a terra e a natureza:

É! Olha! Isso dali é malva-do-reino. Ali tem um cercado que tem pé de colônia. Eu tenho de aruda; tenho pé de manjeriço; pé de hortelã. Até um pé de pimenta-do-reino eu tenho ali. Ai nós aqui é assim: nossos lambedor é pra... nós faz e muita gente que compra; graças a Deus, se dá muito bem; muito bem mesmo. (IRACI, 2018).

Ao se referir à sua infância, lembra das tarefas domésticas e do trabalho na roça, o que corrobora a afirmação de que o trabalho sempre esteve presente na vida de mulheres pobres e negras.

Trabalhava; eu era da roça. Rapava mandioca, ponhava arroz, lavava goma, farinha; fui da roça, plantava alho. Ainda hoje eu gosto da roça, e as meninas briga é muito com eu. Quando é tempo de colher, quem chega aqui de manhã não me encontra, não; tô na roça. Sentava numa roda de mandioca assim. Meu pai era da roça, nós era dentro. Todo final de semana nós tava numa casa de farinha. Hoje minhas filhas não sabem o que é nada não. Elas não sabem o que é lavar uma goma; não sabem o que é torrar farinha, prensa, essas coisas elas não sabem. Acho que realmente da sua geração não sabe, não existe. Pois é, vocês não sabem o que é isso, e eu sei. Recebem tudo pronto, mas nós não. (IRACI, 2018).

Embora não tenha frequentado a escola, Dona Iraci compreende que o conhecimento não se restringe apenas à educação formal, pois ela se reconhece como detentora de conhecimentos importantes na formação humana. Conhecimentos esses que ela partilha e amplia em espaços educativos os mais diversos, com a comunidade e com os grupos de escolas e universidades que a procuram.

Passo dia todo em circo de gente conversando; o que você souber fazer você tem que dar o detalhe ali. Se você souber fazer um chá, você tem que dizer; se você souber fazer um lambedor, você tem que dizer e tem que dizer pra que é que serve; é muito importante. Se ele vai falar num problema de malva-do-reino, pra que é que serve malva-do-reino? Pronto, ali corre o circo todim só falando de malva-do-reino: se

malva-do-reino é cicatrizante; se malva-do-reino é cicatrizante e serve pra inflamação; malva-do-reino não serve só pra uma tosse, não, malva-do-reino serve para muita coisa; se você tá com uma inflamação, então o remédio é malva-do-reino: você pega o sumo da malva-do-reino, você junta com a malva-coronha; você sabe o que é malva-coronha? (IRACI, 2018).

Nesse contexto, remetemo-nos à importância da palavra no pensamento tradicional africano, pois é uma forma importante de comunicação com as gerações presentes e com as antepassadas. Padilha (2007, p. 37) ressalta essa importância entre o povo angolano:

Tudo dentro do espaço da vida comunitária africana se construiu/destruiu, por séculos, pela eficácia da voz que tanto re(ins)taurava o passado quanto impulsionava o presente, como anunciava o futuro, antes e durante os séculos de dominação branco-européia [sic], quando a escrita não era um patrimônio cultural do grupo.

Dona Iraci demonstra interesse que haja o repasse, uma vez que se percebe na transmissão uma forma de garantir que esse conhecimento se perpetue. O fato de estudantes a procurarem revela que a sua contribuição para a educação atinge também a modalidade da educação à qual ela não teve acesso. Ela manifesta alegria em compartilhar esse conhecimento:

A gente ir pra escola pra dá o detalhe? Não. Eu recebo em casa. A gente recebe os grupos aqui que vêm das faculdades. Diversos grupos vêm; esses que tão fazendo faculdade; os que estão estagiando pra ser médico na Medicina a gente recebe aqui. Vêm os ônibus cheios; tão canse de vim. Quando eles vêm, avisam. Às vezes, vêm até pra fazer trilha; às vezes, vêm pra roda de conversa. A gente faz almoço; eles preferem comprar o almoço, aí a gente faz, nós faz por nossa conta. Agora mesmo, esse menino meu disse que, daqui pro dia 30 ou é 28, disse que vai trazer a turma dele. Ele disse: 'Mãe, vai vim umas 30 pessoas e tudo tão estagiando pra doutor, enfermeiro, agente de saúde'. (IRACI, 2018).

Com isso, reconhece-se como parte de uma experiência histórica importante no processo de pertencimento e afirmação identitária. Identidade essa que Dona Iraci (2018) faz questão de afirmar com orgulho: “*Me reconheço como sou: negra! Nós somos negras, né não? Me reconheço como negra e negra sou!*”.

Dona Maria de Tiê – “Nós somos quilombolas da Chapada do Araripe”

Maria Josefa da Conceição, mais conhecida como Maria de Tiê, nasceu no dia 18 de março de 1959 na comunidade quilombola de Souza, em Porteiras, no Ceará. Essa mulher, que exerce liderança política importante na sua comunidade e carrega um saber ancestral expressado na fala, na dança, na expressão corporal, que se manifesta, em especial, através da dança de coco.

As suas toadas atravessam Porteiras e ela já se apresentou em várias cidades e em outros estados. Além de receber frequentemente na sua comunidade grupos de pessoas de escolas, de universidades e de outros segmentos para conhecer sua cultura. Em 2018, foi reconhecida pelo governo do estado como Mestre de Cultura do Ceará através do edital “Tesouros Vivos da Cultura”.

O coco é uma manifestação cultural presente no Nordeste brasileiro, em centros urbanos e rurais, nas serras e áreas litorâneas, com uma procedência muito forte nas áreas rurais e nas comunidades quilombolas. Nunes e Masullo (2015, p. 190) informam que:

A prática do coco envolve a dança – com movimentos de sapateado, ou movimentos de roda, ou movimentos de capoeira, dança em pares ou em fileiras – batidas de palma de mão, música cantada e tocada por seus participantes e mestres, que são acompanhados por instrumentos percussivos de batuque (quase sempre ganzá,

alfaia, pandeiro e caixa) ou de cordas (violão de sete ou dez cordas) numa atitude alegre, que agrega e envolve as pessoas, festeja, diverte e encanta [...].

Na comunidade quilombola de Souza, é no terreiro das casas que se aprende o coco com as mais velhas e mais velhos como um elemento de integração comunitária: Dona Maria de Tiê (2019) lembra da sua entrada no coco ainda na infância e do incentivo que recebeu do pai:

E então: é uma história longa; eu de criança, coisa longa que veio do incentivo do meu pai, dos colegas dele que inventaram essa cultura da dança do coco, que nesse tempo eles não sabiam que ia ser uma cultura, que nós era tudo criança, aí então se juntava meu pai na maraca, o colega dele no pandeiro, e eles arrastava aquela toada, que nesse tempo não se existia negócio que tem hoje, nesse tempo não tinha, só tinha essas brincadeira da dança do coco e o maneiro-pau, a dança do reisado, a banda caçaçal.

No quilombo, os valores sociais, ancestrais e políticos protagonizam a história local (SANTOS; CUNHA JUNIOR, 2019). Os autores reforçam que os quilombos são territórios negros onde se mantêm visões de mundo e práticas culturais que vinculam sua memória à ancestralidade africana e afro-brasileira; nesse contexto, essas populações estão numa “[...] relação constante com o patrimônio material e imaterial da cultura negra como base de suas existências” (SANTOS; CUNHA JUNIOR, 2019, p. 585). Zubaran e Gonçalves e Silva (2012, p. 136) nos ajudam na compreensão do conceito de territórios negros na relação com a discussão sobre memória, patrimônio cultural e identidades negras:

Os territórios negros marcam os lugares de memórias negras, desde os diversos espaços de trabalho do negro nas cidades aos espaços destinados às suas manifestações culturais, que incluem, além das práticas culturais coti-

dianas, as práticas de resistência negra à escravidão e ao racismo. Os territórios negros são os espaços onde se preservaram as práticas culturais de matriz africana e onde se construíram identidades negras positivas.

No entanto, assumir-se negro e quilombola nem sempre é fácil, pois o racismo produz dificuldades no processo de afirmação identitária e de pertencimento com o ser quilombola. Nesse contexto, a relação com a história e a cultura – de uma importância fundamental – e o conhecimento dos mais velhos e mais velhas nos ajudam a reafirmar esse pertencimento. No contexto da comunidade quilombola de Souza, a criação da associação é destacada na fala de Dona Maria de Tiê (2019) como uma ação importante nesse processo:

Criamos uma associação, aí da associação que nós criamos foi como fomos ter conhecimento, o povo foram divulgar o quilombo; o quilombo [...] antigamente tinha, mas não era reconhecido, não era divulgado [...].

Nos depoimentos percebe-se que essas mulheres se mostram – mesmo que involuntariamente – como interventoras da realidade em que vivem através das práticas que exercem. Para Maria de Tiê (2019):

[...] Porque, se não fosse uma pessoa do sangue que enfrentasse, essa tradição não ia pra frente. Os quilombola ia se acabar. Então eu disse: 'Eu aceito!'. O que meu pai... eles brincava...

Essa narrativa expressa o papel desempenhado pela cultura tradicional da comunidade como um elemento importante no processo de organização de seu povo e como as práticas ancestrais exercidas por essas mulheres têm se mostrado como uma forma de resistência e de luta pelo direito à cidadania. O preconceito enfrentado por ela e a dificuldade de as pessoas se assumirem negras expõem ainda as marcas nocivas de uma construção social e histórica. Ressaltamos que mulheres negras

e homens negros criaram estratégias de resistência à escravização, o que perdurou no pós-abolição, organizando ações políticas, culturais e educativas e propondo políticas antirracistas. Cabe pontuarmos também que muitas mulheres negras são lideranças em suas comunidades, apresentam-se como guardiãs da cultura e praticam o cuidado.

No quilombo de Souza, a música e a dança são elementos de resistência, por meio das quais se reivindicam melhores condições de vida, sendo também elementos de afirmação da identidade étnica, por meio das quais são produzidos conhecimentos importantes no reconhecimento do legado africano no Cariri cearense. A mulher protagoniza a relação com essa história, como manifestado na fala de Dona Maria de Tiê (2019) que ressalta a importância do coletivo no fortalecimento das ações políticas da comunidade:

Às vezes, eu tô só, tem vez que eu tô sozinha, mas essa daqui mais outra, c'um pouco tem um monte mais eu.

Nessa comunidade, a dança e a música estão presentes em todos os momentos, através das quais os integrantes manifestam as suas histórias de vida e sua relação com a memória ancestral. Com isso, ocupam lugar importante na formação intelectual, espiritual e humana das crianças, jovens e adultos inseridos nesse contexto (VIDEIRA; NUNES, 2016). Mas também têm importância na saúde física e mental e na relação com a espiritualidade. *“É como o médico disse: que é uma física pra nós, até que o problema do coração, o médico do coração eu disse a ele que eu tinha essa brincadeira, eu disse a ele, quanto mais a senhora dançar, mais a senhora alegre o coração [...]”* (MARIA DE TIÊ, 2019).

Assim como no depoimento de Dona Iraci, o discurso de Dona Maria de Tiê sinaliza que a tradição oral garante a transmissão do conhe-

cimento, sendo as mais velhas e os mais velhos os detentores desse legado. Cuida-se para que se mantenha vivo, como uma herança sagrada.

Aí então... nessa tradição que eu comecei, eu comecei com as cantigas que meu pai cantava mais minha mãe; fazia aquelas toadas da noite. Minha mãe levava na segunda aquelas toadas... então eu comecei causa que ele cantava. Depois, como é que se diz... a gente se vira, a gente faz da gente mesmo, né? Essas cantigas que eu cantei tudo é minha, que eu fiz. (MARIA DE TIÊ, 2019).

Nesse sentido, a fala de Dona Maria de Tiê (2019) evidencia o quanto as práticas exercidas por essas mulheres contribuem para essa relação:

Meu conhecimento na comunidade tá sendo a tradição! E é isso meu conhecimento na comunidade. Tá muita gente vindo atrás da tradição, em conhecer a minha história, a história dos quilombolas. Tô com minha tradição, tô indo até o dia que Deus quiser [...].

Reflexões que não se encerram

As narrativas dessas duas mulheres revelam que elas se reconhecem como detentoras de conhecimentos e manifestam o interesse no seu repasse. Dona Iraci (2019) diz: “Sou feliz em dar o meu saber pra vocês. Quero muito que vocês aprendam. É você, e mais, e mais que venham me procurar. Eu quero que aprendam, minhas filhas, meus filhos, porque, quando nós se for, fica a fama e o saber pra vocês”.

Conhecimentos que fazem questão de partilhar e ampliam em espaços de produção de conhecimento com a comunidade e/ou com grupos de escolas e universidades que procuram, pois veem nessa relação uma forma de garantir que seu legado permaneça vivo. O fato de as estudantes as procurarem revela que a contribuição que essas mulheres dão para a educação atinge também a modalidade educativa a que parte delas não teve acesso

e demonstra, assim, a importância da ampliação e valorização de espaços educativos que sejam capazes de contemplar essas práticas. É através das ações que exercem que elas manifestam sua solidariedade e compromisso com o social.

Além disso, as narrativas expressas por essas mulheres demonstram a relação que elas estabelecem com o território onde habitam. No relato de Dona Maria de Tiê, o lugar onde mora é o lugar onde morou seu bisavô, é onde ela cresceu dançando o coco; para Dona Iraci, é o lugar onde ela planta suas ervas medicinais e de onde ela retira as raízes e cascas para seus chás. É onde todas elas criaram seus filhos e resistem. É o lugar que abriga não apenas seus corpos, mas as suas lembranças, histórias e subjetividades. É o lugar de pertencimento que precisa ser reconhecido pela educação brasileira como conhecimento importante nos currículos escolares, de forma a construir “[...] uma educação afroreferenciada que potencialize o pertencimento de estudantes negras(os) e não negras(os) [...]”, tal como proposto por Silva e Petit (2019, p. 545).

Mulheres e homens afro-brasileiras(os) preservaram um rico patrimônio cultural, material e imaterial, de matriz africana, que se expressa por meio da oralidade e está presente nas formas de festejar, nas religiosidades, nos ervanários, na música, na dança e nas diversas formas de expressão dos corpos negros nas cidades, no campo, nos quilombos tradicionais e urbanos, como nos lembram Zubaran e Gonçalves e Silva (2012). É a partir desse legado, protagonizado por mulheres negras do Cariri cearense, que nos propomos a dialogar com uma proposta de educação que humanize esses conhecimentos, como foi exposto neste artigo.

Reconhecemos, nesse contexto, que o trabalho com a história e a cultura africana e afro-brasileira estabelece compromisso com

a descolonização da educação, do currículo e do questionamento dos paradigmas eurocêntricos que historicamente inferiorizaram esses grupos, não os reconhecendo como produtores(as) de conhecimentos e impactando negativamente os processos de vida desses(as) sujeitos sociais.

Referências

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 maio 2004. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYISGMAMkW1/document/id/488171. Acesso em: 16 out. 2020.

CRATO, Cáritas Diocesana de. **Revista Mezinheiras do Pé de Serra**. Crato: s/d.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Africanidade, afrodescendência e educação. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 23, n. 42, p. 5-15, 2001. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14604/3/2001_art_hcunhajr.pdf. Acesso em: 16 out. 2020.

CUNHA, Marcelo Nascimento Bernardo da. Museus, memórias e culturas afro-brasileiras. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, São Paulo, n. 5, p. 78-88, 2017. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/files/artigo/4e6f109d/d1c0/4350/953c/c36cbae0f9fc.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

FREITAS, Joseania Miranda. O carnaval afro-brasileiro em Salvador: patrimônio da cultura brasileira. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: A QUESTÃO SOCIAL NO NOVO MILÊNIO, 8., 2004, Coimbra. **Anais...** Coimbra: Universidade de Coimbra, 2004.

JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevist-

ta narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 90-113.

LIMA, Alessandra Rodrigues. Reconhecimento do patrimônio cultural afro-brasileiro. **Revista Palmares: Cultura Afro-Brasileira**, Brasília, DF, v. 10, n. 8, p. 6-15, 2014. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2014/12/revista-palmares-2014-baixa.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

NUNES, Cicera. **O Reisado em Juazeiro do Norte-CE e os conteúdos da História e Cultura Africana e Afrodescendente: uma proposta para a implementação da Lei nº 10.639/2003**. 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2982/1/2007_dis_cnunes.pdf. Acesso em: 16 out. 2020.

NUNES, Cicera. **Os congos de milagres e africanidades na educação do Cariri cearense**. 2010. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2989/1/2010_tese_cnunes.pdf. Acesso em: 16 out. 2020.

NUNES, Cicera; MASULLO, Alessandra. Contribuições da cultura africana e afrodescendente à escola: reflexões a partir da dança do coco. In: MACHADO, Freire; ALVES, Maria Kellynia Farias; PETIT, Sandra Haydée (org.). **Memórias de Baobá II**. Fortaleza: Imprepe, 2015. p. 188-204.

NUNES, Cicera; VIDEIRA, Piedade Lino. O marabaixo do Amapá e o reisado do Cariri cearense: diálogo entre arte/cultura negra e relações. In: SANTIAGO, Stella Márcia de Moraes; DANTAS, Nozângela Maria Rolim (org.). **Aspectos da diversidade na perspectiva da educação**. Campina Grande: UFCG, 2016. p. 83-97.

PADILHA, Laura Cavalcante. **Entre a voz e a letra: o lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX**. Niterói: UFF; Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

PASSEGGI, Maria Conceição da; SOUZA, Elizeu Cle-

mentino de. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboços de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, Madrid, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317673701_o_movimento_autobiografico_no_brasil_esboco_de_suas_configuracoes_no_campo_educacional. Acesso em: 16 out. 2020.

REIS, Josélia Ferreira dos; FREITAS, Rita de Cássia Santos. De matriz africana: o papel das mulheres negras na construção da identidade feminina. In: FAZENDO GÊNERO, 9., 2010, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1277935780_arquivo_dematrizafricana_textocompleto.pdf. Acesso em: 16 out. 2020.

REIS, Maria Conceição dos. **Educação, identidade e história de vida de pessoas negras doutoras**. Recife: UFPE, 2013.

SANTOS, Ana Paula dos; CUNHA JUNIOR, Henrique Cunha. Experiência educativa em comunidade quilombola caririense: pedagogia de quilombo. **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 23, p. 583-597, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6210/pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

SILVA, Samuel Moraes; PETIT, Sandra Haydée. Movimentando a Lei nº 10.639/03 na integridade da es-

cola à luz da pretagogia: uma experiência potencializadora no Cariri cearense. **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 23, p. 543-554, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6211>. Acesso em: 16 out. 2020.

VARGAS, Regina Nobre. Jurema Pinto Werneck. **Revista da ABPN**, Uberlândia, v. 12, n. 33, p. 697-702, 2020. Disponível em: <https://www.abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1037/905>. Acesso em: 16 out. 2020.

WERNECK, Jurema Pinto. **O samba segundo as ia-lodês: mulheres negras e a cultura midiática**. 2007. 315 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://www.pos.eco.ufrj.br/site/download.php?arquivo=upload/tese_jwerneck_2007.zip. Acesso em: 16 out. 2020.

ZUBARAN, Maria Angélica; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Interlocações sobre estudos afro-brasileiros: pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio afro-brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 130-140, 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/zubaran-silva.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

Recebido em: 09/01/2021

Aprovado em: 09/09/2021

Cicera Nunes é doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA). Realizou estágio de pós-doutoramento junto ao Programa de Pós-Graduação em Museologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Permanente do Mestrado Profissional em Educação e do Mestrado Profissional em Ensino de História da URCA. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais (Negrer) da URCA. Membro da coordenação do Congresso Artefatos da Cultura Negra. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). E-mail: cicera.nunes@urca.br

TRAJETÓRIA E CONTRIBUIÇÕES DE ALFREDINA DE PAIVA E SOUZA (1905-1999) NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

■ RAFAELA SILVA RABELO

<https://orcid.org/0000-0002-7883-7914>

Universidade de São Paulo

■ DENIS HERBERT DE ALMEIDA

<https://orcid.org/0000-0002-5681-659X>

Universidade Federal de São Paulo - Faculdades Metropolitanas Unidas

RESUMO

Alfredina de Paiva e Souza (1905-1999) foi uma educadora brasileira cujo nome aparece com frequência na historiografia da educação associado à sua atuação na educação matemática no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ) e pelo seu pioneirismo na teleducação, apesar de haver poucas informações sobre sua biografia. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo traçar a trajetória dessa professora, identificando suas contribuições, seus deslocamentos geográficos/institucionais/temáticos e suas redes de relação. Para tanto, operamos a partir dos vestígios, seguindo o fio de seu nome, com base em Ginzburg e Poni, além da noção de redes, apresentada por Fuchs. Enquanto fonte, mobilizamos principalmente os periódicos disponíveis na Hemeroteca Digital Brasileira como forma de identificar os deslocamentos de Alfredina de Paiva e suas conexões. Também fizemos uso de revistas pedagógicas, registros cartorários e manuais pedagógicos disponíveis em diferentes acervos. Entre os resultados, pudemos rastrear as vinculações institucionais e diferentes áreas a que se dedicou ao longo de sua trajetória, algumas pouco conhecidas ou discutidas, como a sua atuação na Associação Brasileira de Educação, no Colégio Paiva e Souza e suas vinculações a grupos católicos.

Palavras-chave: História da Educação. Educação matemática. Teleducação. Trajetórias de professoras.

ABSTRACT **TRAJECTORY AND CONTRIBUTIONS OF ALFREDINA DE PAIVA E SOUZA (1905-1999) IN BRAZILIAN EDUCATION**

Alfredina de Paiva e Souza (1905-1999) was a Brazilian educator whose name frequently appears in the historiography of education associated with her work in mathematics education at the Institute of Education in Rio de Janeiro and her pioneering role in teleducation. However, there is little information about her biography. In this sense, the present article aims to trace this teacher's trajectory, identify her contributions, geographical/institutional/thematic shifts, and relationship networks. We operate from the traces, following the thread of her name, based on Ginzburg and Poni, and with the notion of networks, presented by Fuchs. As a source, we mainly mobilize the journals available at the Brazilian Digital Hemeroteca to identify Alfredina de Paiva's displacements and her connections. We also made use of educational magazines, notary records, and educational manuals available in different collections. Among the results, we were able to trace the institutional links and different areas to which she dedicated herself during her trajectory, some little known or discussed, such as her work at the Brazilian Education Association, at the Paiva e Souza School, and her ties to Catholic groups.

Keywords: History of Education. Mathematics education. Teleducation. Teachers trajectories.

RESUMEN **TRAYECTORIA Y CONTRIBUCIONES DE ALFREDINA DE PAIVA E SOUZA (1905-1999) EN LA EDUCACIÓN BRASILEÑA**

Alfredina de Paiva e Souza (1905-1999) fue una educadora brasileña cuyo nombre aparece frecuentemente en la historiografía de la educación asociada a su trabajo en educación matemática en el Instituto de Educación de Río de Janeiro y su papel pionero en la teleducación. Sin embargo, hay poca información sobre su biografía. En este sentido, el presente artículo tiene como objetivo rastrear la trayectoria de esta docente, identificar sus aportes, cambios geográficos / institucionales/temáticos y redes de relación. Operamos desde las huellas, siguiendo el hilo de su nombre, basado en Ginzburg y Poni, y con la noción de redes, presentada por Fuchs. Como fuente, movilizamos principalmente las revistas disponibles en la Hemeroteca Digital Brasileña para identificar los desplazamientos de Alfredina de Paiva y sus conexiones. También hicimos uso de revistas educativas, registros notariales y manuales educativos disponibles en diferentes colecciones. Entre los resultados, pudimos rastrear los vínculos

institucionales y las diferentes áreas a las que se dedicó durante su trayectoria, algunas poco conocidas o discutidas, como su trabajo en la Asociación Brasileña de Educación, en la Escuela Paiva e Souza, y sus vínculos a grupos católicos.

Palabras clave: Historia de la educación. Educación matemática. Teleducación. Trayectorias de los profesores.

Introdução

Na historiografia da educação, há personagens bastante conhecidos e repetidamente evocados, que praticamente se tornaram figuras canônicas. No caso do Brasil, nomes como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho são figuras de destaque no que diz respeito à primeira metade do século XX. Todavia, uma outra categoria de personagem vem ganhando espaço nos últimos tempos, principalmente com as mudanças de paradigma nas pesquisas históricas, dando visibilidade a sujeitos praticamente desconhecidos da historiografia.

Entre os nomes amplamente conhecidos e celebrados e os desconhecidos, todavia, há o que podemos classificar como uma terceira categoria, uma posição intermediária. Ou seja, pessoas que são citadas com frequência, que têm sua relevância (re)afirmada, mas que, quando questões sobre suas trajetórias são postas, as perguntas tendem a cair no vácuo. São personalidades que gozam de uma posição dúbia na historiografia, ou seja, (des)conhecidos: conhecidos na superfície, mas ignorados em sua essência.

No presente artigo, nos debruçamos sobre um desses personagens, a professora fluminense Alfredina de Paiva e Souza (1905-1999), explorando sua trajetória formativa e profissional enquanto figura amplamente citada na historiografia da educação brasileira, mas cuja biografia tem sido sistematicamente ignorada. No presente artigo, temos como objetivo traçar o perfil dessa educadora, esmiuçando sua atuação profissional e suas redes intelectuais

e sociais, de forma a oferecer um panorama de sua trajetória.

Enquanto fontes, fizemos amplo uso dos periódicos disponíveis na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional Brasileira¹, de revistas pedagógicas, e das publicações de Alfredina de Paiva. De forma mais fragmentada, levantamos informações por meio de repositórios como o Internet Archive e o FamilySearch. Também contamos com bibliografia que tem Alfredina como objeto de estudo ou que traz algum fragmento de informação biográfica. Ao trabalharmos a partir de vestígios, seguindo o nome de Alfredina em diferentes fontes e buscando reconstituir suas redes, recorreremos principalmente a Ginzburg (1980, 2016), Ginzburg e Poni (1989) e Fuchs (2007).

O artigo está organizado em quatro partes. Em um primeiro momento, discorreremos sobre as aproximações teórico-metodológicas, as escolhas e procedimentos, bem como os desafios enfrentados. Na sequência, trazemos informações da origem e vinculações familiares, bem como sua formação inicial e primeiros anos de docência, focando principalmente em sua atuação na educação matemática. Em seguida, exploramos sua inserção e papel pioneiro na teleducação brasileira e sua circulação internacional. Por último, perscrutamos a sua ligação com diferentes grupos e esboçamos as suas redes de sociabilidade. Concluí-

1 Exceto pelo jornal *O Globo*, todos os jornais citados no presente artigo foram consultados a partir da Hemeroteca Digital Brasileira, disponível em: <http://bn-digital.bn.br/hemeroteca-digital/>.

mos com algumas reflexões sobre a trajetória de Alfredina e as frentes de pesquisa que este estudo panorâmico abre.

Desafios teórico-metodológicos

Discorrer sobre Alfredina de Paiva e Souza é necessariamente partir de vestígios. Apesar de seu nome ser citado com frequência em trabalhos que tratam do Instituto de Educação do Distrito Federal ou sobre a teleducação no Brasil, sendo reiterado o seu pioneirismo no último, geralmente não ultrapassa rápidas menções. Afinal, quem foi Alfredina de Paiva e Souza? Essa é uma pergunta difícil de responder, seja pela escassez de dados sobre sua trajetória e atuação profissional presentes na historiografia da educação brasileira, seja pela dificuldade de acesso a documentos pessoais. Ironicamente, uma professora citada com tanta frequência e à qual se atribui tanta relevância permanece, praticamente, uma desconhecida.

Todavia, essa falta de informações não é uma particularidade de Alfredina, mas caracteriza uma realidade mais ampla de silenciamento e apagamento da relevância de diversas figuras femininas ao longo da história da educação, questão que tem sido endereçada de forma mais sistemática nos últimos anos e que vem na esteira da emergência de novos paradigmas historiográficos que buscam explorar a “história vista de baixo”. Estudos focando a história das mulheres ou discussões de gênero na história da educação têm dado cada vez mais visibilidade a figuras individuais ou grupos de mulheres que tiveram grande relevância no campo educacional e mesmo desmistificado que as mulheres não circularam por determinados espaços ou exerceram determinadas funções. Esses estudos, com frequência, identificam o apagamento dessas mulheres em detrimento de seus pares homens, e a dificuldade de acessar fontes relacionadas à

esfera privada de suas vidas. No livro organizado por Vidal e Vicentini (2019), por exemplo, vemos, um capítulo após o outro, essas características se revelarem em pesquisas sobre as trajetórias de professoras que atuaram em São Paulo entre os séculos XIX e XX.

No caso de Alfredina, apesar de muito citada em diversas pesquisas, é apenas no trabalho de Almeida (2013) que nos deparamos pela primeira vez com um retrato parcial de sua trajetória. Em sua pesquisa, o referido autor explora a atuação da professora no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ) e se baseia, principalmente, em documentação levantada no acervo da mesma instituição, o Centro de Memória Institucional (CEMI) do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ). Seu trabalho se tornou uma referência em relação à atuação de Alfredina na educação matemática e, desde então, a professora passou a ser citada com frequência em trabalhos relacionados ao ensino de matemática durante o movimento escolanovista, todavia, sem avanços em termos biográficos.

Em 2016, os autores do presente artigo fizeram uma primeira aproximação na constituição do perfil de Alfredina, partindo de revisão bibliográfica de trabalhos que a citam, da produção bibliográfica da própria professora, e de um primeiro mapeamento de seus deslocamentos por meio da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Nessa primeira investida sistematizada, foi possível identificar sua vinculação a diferentes instituições e sujeitos. Emergiram conexões com Everardo Backheuser, Alda Lodi, Helder Câmara, além de sua ligação com a igreja católica. Também veio à tona a sua atuação no Colégio Paiva e Souza, um empreendimento familiar (ALMEIDA; RABELO, 2016).

Também em 2016, em sua tese de doutorado, Conceição (2016) discute a televisão educativa tendo Alfredina como um de seus sujeitos privilegiados na análise. Se em 2013,

Almeida traz novos dados sobre a trajetória de Alfredina e avança principalmente sobre sua atuação na educação matemática no Instituto de Educação, em 2016, Conceição nos fornece uma melhor compreensão sobre sua atuação na teleducação. Todavia, vislumbramos em tais trabalhos as dificuldades de acessar maiores informações sobre essa professora, que são sempre parciais e fragmentadas. As informações disponíveis no acervo do CEMI do ISERJ e da TVE são escassas, como atestado nesses trabalhos, e apesar “[...] de ter sido uma mulher influente, existe pouca memória sobre ela, que era identificada nos jornais da época como especialista em TV educativa” (CONCEIÇÃO, 2016, p. 100).

Em sua tese de doutorado, Conceição (2016) tem como objeto de estudo as experiências pioneiras em televisão educativa no estado da Guanabara entre os anos 1960 e 1975. Para tanto, desenvolve a discussão tomando como fio condutor três personagens, Fernando Tude de Souza, Gilson Amado e Alfredina de Paiva e Souza. A autora esclarece que seu objetivo de pesquisa não era “[...] traçar a história de vida desse grupo de pessoas, mas identificar o pensamento pedagógico que influenciou as atividades do grupo com a radiodifusão educativa” (CONCEIÇÃO, 2016, p. 17). De fato, a autora se atém à parte da trajetória e atuação desses sujeitos circunscritas à atuação na teleducação, apesar de trazer algumas informações biográficas gerais. Ao focar nessas três figuras como fios condutores, fica evidente a dificuldade que a autora teve de acessar fontes sobre Alfredina, enquanto acervos pessoais e relatos de família constam da análise da atuação dos outros personagens tratados em sua tese.

Portanto, é a partir dos vestígios que traçamos o perfil de Alfredina no presente artigo. Perseguindo os rastros deixados e inquirindo os detalhes que muitas vezes são ignorados, reconstituímos a trajetória de Alfredina e bus-

camos melhor compreender a sua atuação profissional. Dessa forma, nos guiamos pelos indícios, a exemplo de Ginzburg, percorrendo os fios desse complexo emaranhado. Em grande medida, adotamos o que Ginzburg e Poni (1989) denominam método onomástico. Ou seja, tomamos o nome como o fio que conduz a busca dos vestígios e auxiliam a construir a narrativa. Portanto, ao circunscrever a busca ao nome de Alfredina, rastreamos a sua presença em contextos sociais diversos e identificamos sua vinculação a diferentes grupos, mesmo que de forma fragmentada.

Pela Hemeroteca Digital, percorremos ao longo das décadas os seus deslocamentos geográficos, institucionais e temáticos. Assim, nos aproximamos de uma projeção cronológica de sua atuação profissional, bem como evidências de suas redes de trabalho, sociais e familiares.

Para além da Hemeroteca, são em lugares – por vezes improváveis – como os agradecimentos de um livro didático, as notas de rodapé de um manual pedagógico, as resenhas sobre suas publicações, e mesmo em registros cartorários de falecimento, que buscamos pistas de sua biografia.

Formação e inserção na docência: a atuação na educação matemática

No Rio de Janeiro, na cidade de Bom Jesus de Itabapoana, noroeste fluminense, a mais de 250 quilômetros da capital², nasceu em 30 de agosto de 1905, Alfredina de Paiva e Souza. Filha de Maria de Paiva e Souza e Alfredo Gomes de Souza³, teve ainda como irmãos Antenor de Paiva e Souza e Licínio de Paiva e Souza. Ao

2 Conforme site da prefeitura do município. Disponível em: https://www.bomjesus.rj.gov.br/site/dados_ge-rais-pagina-5-2-5. Acesso em: 1º ago. 2020.

3 Informações obtidas a partir da ficha funcional disponível no CEMI do ISERJ.

que tudo indica, não se casou ou teve filhos. Apesar de várias viagens que realizou pelo Brasil e exterior, morou no Rio de Janeiro até o seu falecimento, em 1999.

Figura 1: Retrato de Alfredina de Paiva e Souza, 1939



Fonte: CEMI-ISERJ⁴.

Na ficha “Vida Escolar” da Faculdade Nacional de Filosofia do Distrito Federal, datada de 1939, consta que Alfredina realizou sua educação no ensino secundário no Colégio Ottati⁵,

4 Foto adquirida por Denis Herbert de Almeida, em 2013, via Mercado Livre e doada, em 26 de julho de 2016, ao CEMI-ISERJ. Segundo a descrição de venda, a imagem fazia parte de um álbum de fotografias publicado e distribuído pelas professorandas de 1939 do IERJ.

5 Buscando informações sobre esse colégio na Hemeroteca, verificamos uma discrepância de datas. O Colégio Ottati, segundo jornal da época, teve seu funcionamento iniciado em março de 1928 (*O Malho*, RJ, 25 fev. 1928, p. 48). Já em nota publicada pelo *A Noite*, consta que o Colégio Ottati veio para receber os alunos do Colégio Aldridge, que fechara em 31 de dezembro de 1927, procurando manter todas as suas metodologias e características de forma “idêntica”. Fundado pelo Dr. Camillo Ottati Junior, ex-professor da recém-fechada escola, perdeu por vários anos

sendo aprovada nos exames finais no fim de 1919 (*Jornal do Comércio*, RJ, 05 dez. 1919, p. 10; *Jornal do Comércio*, RJ, 08 dez. 1919, p. 6). A partir daquele momento, Alfredina estava apta a pleitear sua vaga na Escola Normal do Distrito Federal, o que se efetivou após realizadas as provas de admissão em 1920 (*O Jornal*, RJ, 17 abr. 1920, p. 3)⁶.

Em posse de seu diploma em abril de 1924, aos 18 anos de idade, Alfredina ingressou como professora substituta de adjunta de terceira classe na décima escola mista do segundo distrito do município do Rio de Janeiro, iniciando assim sua jornada no magistério carioca (*O Imparcial*, RJ, 06 abr. 1924, p. 6). Foi alçada a professora adjunta de terceira classe conforme o Decreto nº 2.883, de 29 de novembro de 1923, e no dia seguinte, dispensada do cargo anterior de substituta (*O Paiz*, RJ, 24 abr. 1924, p. 5; *O Jornal*, RJ, 25 abr. 1924, p. 7). No dia 30, ocorreu sua designação para a quinta Escola Mista do décimo sétimo distrito (*Jornal do Brasil*, RJ, 30 abr. 1924, p. 11). Ao longo de um mês, é possível verificar toda a movimentação pela burocracia feita por Alfredina até sua estabilização. Em outubro de 1930, foi transferida para a nona escola mista do nono distrito e, em dezembro do mesmo ano, consta na imprensa vinculada ao Grupo Escolar Gonçalves Dias (*Jornal do Brasil*, RJ, 8 out. 1930, p. 14; *Jornal de Notícias*, RJ, 4 dez. 1930, p. 3).

O IERJ, como já amplamente discutido na historiografia da educação, elevou o curso normal de formação de professores primários para o nível superior na década de 1930, ten-

(*A Noite*, RJ, 08 fev. 1928, p. 7). Acreditamos que Alfredina estudou no Colégio Aldridge em seu ensino secundário, ficando em sua ficha o Colégio Ottati por ter sido o último nome da instituição.

6 Com relação à sua formação no ensino normal, encontramos apenas as suas notas alcançadas em alguns dos exames que realizou na instituição e que foram publicadas nos jornais da época (*Jornal do Brasil* – RJ, 05 dez. 1922, p. 10 e 19 dez. 1922, p. 11; *Jornal do Commercio* – RJ, 15 mar. 1923, p. 07 e 11 dez. 1923, p. 10).

do também uma função de experimentação e estudos científicos (VIDAL, 2001)⁷. Em 1933, foi publicado o edital com a “[...] relação dos candidatos inscritos para as provas de habilitação para o preenchimento da vaga de assistente da Seção de Matérias de Ensino especializado em Cálculo”. Figuraram nesse edital cinco nomes: Mathilde Cirno Bruno; Alfredina de Paiva e Souza; Luiza Alzira Alves da Fonseca; Leopoldina Rodrigues da Cruz Machado; e Paschoal Lemme (*Jornal do Brasil*, RJ, 1 out. 1933, p. 30). Vale observar que Silveira (1954, p. 124) indica a entrada de Alfredina no IERJ em 27 de junho de 1932, diferente do que consta no jornal supracitado, no qual a publicação de edital de inscrição para provas data de fins de 1933. Uma hipótese é que Alfredina tivesse atuado como substituta no Instituto de Educação antes de sua aprovação no concurso.

Em 31 de outubro de 1933, Alfredina de Paiva e Paschoal Lemme são designados para fazerem estágio como assistentes da Seção de Matérias do Instituto de Educação (*Jornal do Brasil*, RJ, 31 out. 1933, p. 21). Paschoal Lemme, em suas memórias, assim descreve esse período:

Prestei as provas escritas e de aula, sendo minha concorrente a professora Alfredina de Paiva e Sousa, que já conhecia desde a escolinha de Bangu, para onde eu fora ‘desterrado’. E que se tornou depois boa amiga. A banca examinadora considerou, porém, insuficientes para um julgamento final dos dois candidatos os resultados que apresentamos nas provas realizadas e nos propôs fazer um período de estágio, no departamento de didática, até mesmo para unificar os métodos que deveríamos adotar quando assumíssemos o ensino da cadeira. [...] Frequentei durante algum tempo o estágio proposto, mas, em determinado momento, achei um pouco exagerado o que estava sendo exigido de mim, pois, além dos titulares das cadeiras, já refe-

ridas, numerosos professores tinham sido nomeados sem a prestação de quaisquer provas. [...] E abandonei o estágio e a pretensão de me tornar professor de metodologia da matemática... (LEMME, 2004, p. 129).

Com base nos termos do Decreto nº 4448, de 16 de outubro de 1933, foi publicado em 1934 as designações resultantes das provas prestadas e estágio. Alfredina de Paiva e Mathilde Cirne Bruno foram indicadas para a “Seção de Prática de Ensino Elementar da Escola de Professores do Instituto de Educação” (*Jornal do Brasil*, RJ, 2 mar. 1934, p. 24). No dia seguinte, foi apresentada uma correção:

(*) Atos do Sr. Diretor Geral - (*) Reproduzido por ter saído com incorreções. A professora primária *Alfredina de Paiva e Souza para a Seção de Matérias de Ensino da Escola de Professores do Instituto de Educação*, tendo em vista as provas de concurso apresentadas para a mesma disciplina. Designando a professora *primária Mathilde Cirne Bruno para a Seção de Prática de Ensino da Escola de Professores do Instituto de Educação*, tendo em vista as provas de concurso apresentadas para a mesma disciplina. (*Jornal do Brasil*, RJ, 3 mar. 1934, p. 24, grifos nossos).

A inserção de Alfredina no Instituto de Educação tem como uma de suas principais marcas a sua atuação nas discussões sobre o ensino de Matemática, materializada na forma de inquéritos e publicações de artigos e manuais, que retomaremos adiante.

Assim como em seu período inicial no magistério carioca, Alfredina continuou nesse período no IERJ trabalhando em outras frentes, cabendo destacar aquelas vinculadas à Associação Brasileira de Educação (ABE). Entre os cursos que ofertou por meio dessa associação, vale destacar “O ensino da matemática na escola primária” (*Jornal do Brasil*, RJ, 19 set. 1934, p. 14). Foi um curso amplamente divulgado nos jornais cariocas como *Correio da Manhã*, *Jornal do Brasil*, *Jornal do Commercio* e *A Nação*, tota-

⁷ Com o Decreto-Lei nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939, ocorreu a extinção da Universidade do Distrito Federal, e o instituto voltou a formar professores em nível secundário, perdendo assim seu caráter de ensino superior (VIDAL, 2001)

lizando 15 ocorrências localizadas no banco de dados da Hemeroteca entre 1º de setembro de 1934 e 18 de outubro de 1934. O programa do curso foi assim estruturado:

I – Breve resumo da História da Matemática. Origem do sistema de numeração, algarismos e notações que hoje usamos. II – A Evolução do ensino do cálculo na escola elementar: técnica de aplicação social e disciplina formal; o cálculo na escola tradicional. Valor social do Cálculo. III – Fundamentos psicológicos do ensino do cálculo. IV – O cálculo na escola nova. Objetivos do ensino do cálculo na escola primária. Organização de programas. Interpretação e aplicação do programa do cálculo. V – Métodos de ensino. Relação do cálculo com outras disciplinas do currículo. Projetos gerais e parciais permitindo a redescoberta de propriedades matemáticas. VII – Discussão. VIII – Problemas e exercícios sistematizados. Jogos e material didático. IX – Discussão. X – Os testes em matemática. XI – Discussão. (*Jornal do Brasil*, RJ, 19 set. 1934, p. 14).

Digno de nota é o fato desses conteúdos terem sido publicados, exatamente como estão, no programa de ensino do IERJ em 1937 (SOUZA, 1937), mas de forma mais detalhada em subtens. As experimentações e aprendizagem de Alfredina relacionadas à metodologia do ensino da Matemática transitavam entre os lugares em que atuava e se correlacionavam. Fato mais uma vez confirmado com a sua contratação para a disciplina de “Prática do Ensino Elementar” nos recém-inaugurados cursos da Universidade do Distrito Federal, em 31 de julho de 1935 (*Gazeta de Notícias*, RJ, 31 jul. 1935, p. 5).

Em agosto de 1938, Alfredina foi nomeada professora primária interina pelo secretário de Educação e Cultura, para preencher a falta de professores primários no Distrito Federal (*Correio da Manhã*, RJ, 28 ago. 1938, p. 9). Em novembro do mesmo ano, Alfredina foi aprovada nas provas de sanidade e capacidade física para o concurso de provimento de cargos vagos das classes I, J, K e L da carreira de téc-

nico de educação do Ministério da Educação e Saúde e convocada para o concurso de provas e títulos. No mesmo concurso, também foi aprovado Helder Câmara (*A Batalha*, RJ, 27 nov. 1938, p. 3). Dentre outros, Alfredina e Paschoal Lemme foram nomeados técnicos de educação da classe L (*A Batalha*, RJ, 10 jan. 1939, p. 2).

Dias antes de tornar-se técnica de educação, participou da organização da Faculdade de Pedagogia, Ciências e Letras do Instituto Santa Úrsula quanto a cursos, programas e diplomas e divulgou curso de férias de Psicologia e de testes e medidas junto com o padre Helder Camara, confirmando mais uma vez sua dedicação a várias frentes de trabalho (*Jornal do Commercio*, RJ, 6 jan. 1939, p. 2; *O Fluminense*, RJ, 25 fev. 1939, p. 1).

Também em 1939, Alfredina foi aprovada nos exames vestibulares para o curso de Pedagogia da Faculdade Nacional de Filosofia (*Diário de Notícias*, RJ, 17 mai. 1939, p. 6). O *Jornal do Commercio* publicou, entre 7 de julho de 1940 e 20 de dezembro de 1941, algumas das chamadas de realização de provas pelas quais Alfredina passou. Algumas disciplinas estudadas por ela na faculdade foram: Psicologia Educacional, Fundamentos Sociológicos da Educação, História da Educação e Administração Escolar. Seu diploma de bacharel em Pedagogia teve registro autorizado em 1942 (*Correio da Manhã*, RJ, 6 dez. 1942, p. 5).

Em 1941, o prefeito do Distrito Federal exonerou “a professora primária” Alfredina pelo Decreto E-22, por ter sido nomeada para cargo federal (*Correio da Manhã*, RJ, 14 fev. 1941, p. 8). Que cargo seria esse? Já que com o Instituto de Educação em moldes agora outros, Alfredina se inscreveu, fez provas e foi aprovada novamente para o Instituto na Cadeira de Ciências Naturais: Cálculo, classificada com 181 pontos, e Prática de Ensino com 202 pontos (*Gazeta de Notícias*, RJ, 5 jan. 1943, p. 4). Sua designação ocorreu em março de 1943 (*Correio da Manhã*,

RJ, 2 mar. 1943, p. 6) e sua exoneração do cargo de técnico de educação classe L no mesmo mês (*Jornal do Brasil*, RJ, 25 mar. 1943, p. 5).

Reintegrada oficialmente no Instituto de Educação em 1943, Alfredina foi indicada a organizar o programa de ensino do recém-reestruturado instituto em conjunto com outros da cadeira de Ciências Naturais: Metodologia do Cálculo, Metodologia das Ciências e Metodologia da Geografia e História (*Diário Carioca*, RJ, 10 abr. 1943, p. 8). Em maio do mesmo ano, sob o título “Para abolir a repetência”, o prefeito Henrique Dodsworth determinou à Secretaria Geral de Educação e Cultura a instituição de cursos de especialização e aperfeiçoamento pedagógicos destinados a disseminar as recentes aquisições da pedagogia moderna e esclarecer sobre as novas diretrizes. Alfredina ministrou “Métodos e processos de aprendizagem do cálculo na 1ª Serie” e “Diretrizes e técnicas para a verificação e controle da aprendizagem” (*A Noite*, RJ, 26 mai. 1943, p. 12).

Até o início dos anos 1960, Alfredina publicou e se envolveu em diversas atividades voltadas ao ensino de Matemática em diferentes espaços. Entre as publicações, cabe destacar os manuais *A Matemática na Escola Primária: Divisão* (SOUZA, 1938) e *O ensino do cálculo na escola primária: problemas metodológicos* (SOUZA, 194-). Em 1937, publicou o livro didático *Nossa Aritmética*, para o 3º ano do primário, pela Livraria do Globo de Porto Alegre (SOUZA, 1937). Dentre os artigos publicados, localizamos dois na revista *Archivos do Instituto de Educação* do Rio de Janeiro (1936 e 1937), um na *Revista de Educação Pública* do Rio de Janeiro (1943) e seis na *Revista do Ensino* do Rio Grande do Sul (entre 1956 e 1963)⁸. Parte de sua produção biblio-

gráfica sobre educação matemática já foi analisada por autores como Almeida (2013), Marques (2013), Rabelo (2016) e Santos (2016).

Para além do espaço do Instituto de Educação, foi possível rastrear várias palestras e minicursos ofertados por Alfredina desde os anos 1930, que evidenciam sua intensa atuação nos temas voltados ao ensino de Matemática. Os anos 1950 foram particularmente intensos. Em 1951, ministrou o curso “Problemas práticos da metodologia da matemática na 4ª série primária”, ofertado como parte dos cursos de aperfeiçoamento no Instituto de Educação (*Correio da Manhã*, RJ, 19 jul. 1951, p. 5), e em 1954, “O problema dos problemas em matemática (formulação e solução)”, compondo um conjunto de cursos de aperfeiçoamento sobre o ensino de Matemática, dos quais também participaram Julio Cesar de Mello e Souza, Cesar Dacorso Neto e Thales de Carvalho (*Jornal do Brasil*, RJ, 30 jun. 1954, p. 11). Em 1957, foi responsável pela apresentação do “Vocabulário matemático”, parte do conjunto de palestras ministradas na “Campanha de Matemática” promovida pela Secretaria Geral de Educação e Cultura e da qual também participou Irene de Albuquerque (*O Jornal*, RJ, 7 ago. 1957, p. 7). Findando-se a década de 1950, ocorreu o “Terceiro Curso de Didática”, para professores do ensino particular e público, que foi uma iniciativa do 25º Distrito Educacional. O encerramento foi feito pelo bispo D. Helder Câmara e teve uma aula ministrada por Alfredina sob o título: “O problema de aritmética no curso primário” (*Correio da Manhã*, RJ, 1 jun. 1958, p. 8).

Acreditamos que o conjunto de cursos ministrados nos anos 1950 seja um desdobramento de sua viagem aos EUA, em 1952, para estudar a metodologia da matemática. Localizamos poucas informações sobre a referida viagem além daquelas que constam em sua ficha funcional, informando que ela foi autorizada a se ausentar entre 24 de abril e 31 de agosto de

8 “O ensino de matemática na escola primária” (SOUZA, 1936); “Cálculo” (SOUZA, 1937); “Metodologia do cálculo” (SOUZA, 1943); “Aprendizagem das operações fundamentais” (SOUZA, 1956a); “Metodologia da matemática no curso primário” (SOUZA, 1956b); “I - Aprendizagem das operações fundamentais” (SOUZA, 1956c); “II - Aprendizagem das operações fundamentais” (SOUZA, 1956d); “O problema dos problemas”

(SOUZA, 1958); “Aprendizagem da numeração” (SOUZA, 1963).

1952, sem ônus para a prefeitura, e que a liberação foi publicada no Diário Oficial de 3 de abril, sob o Requerimento nº 2.6637/52⁹. Segundo registro alfandegário localizado na página do FamilySearch¹⁰, também foi possível identificar que o voo saiu do Rio de Janeiro em 24 de abril com destino a Nova Iorque, e que Alfredina estava acompanhada de sua mãe. Podemos apenas presumir que o conjunto de cursos que ministrou após o seu retorno se baseia no que estudou durante sua estada nos EUA.

Em meados de 1960, em continuação do IV Ciclo de Conferências Didáticas, realizado no auditório do MEC, Alfredina abordou o tema: “Aprendizagem das técnicas fundamentais da Matemática no Curso Primário” (*Jornal do Commercio*, RJ, 18 jun. 1960, p. 4). Esta foi a última ocorrência voltada ao ensino de matemática que localizamos, o que sinaliza a mudança da atuação de Alfredina para a teleducação, focando temas como a educação de adultos e a formação de quadros técnicos.

Em busca de novos horizontes: o pioneirismo na teleducação

A partir dos anos 1950, Alfredina aproximou-se de veículos de comunicação em uma jornada que a alçaria à posição de “pioneira na coordenação de programas educativos e de alfabetização pela televisão” (CONCEIÇÃO, 2016, p. 96). Entre as primeiras iniciativas nas quais se envolveu, localizamos a transmissão pelo rádio de aulas para os alunos pelo Colégio Paiva e Souza (*Correio da Manhã*, RJ, 31 mai. 1950, p. 5).

A atuação de Alfredina na teleducação data de início dos anos 1960, por meio de projetos de educação televisiva, como os cursos de al-

fabetização da Fundação João Batista do Amaral, criada em 1961 e, posteriormente, com a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FCBTE), criada em 1967.

A Fundação João Baptista do Amaral (TV -Rio)

[...] foi responsável pela produção de um curso destinado à alfabetização de adultos que ficou no ar até o ano de 1965 sob a direção da professora Alfredina de Paiva e Souza. O nome do programa era *O Futuro Começa Hoje*, com narração de Luís Jatobá. Essa foi a primeira experiência em prol de uma TV voltada para a cultura e educação, com apoio de Dom Helder Câmara. Foram 216 programas, para 72 semanas, com três programas por semana. O curso atingiu mais de 5 mil alunos em 105 núcleos de recepção de tele-alunos. (CONCEIÇÃO, 2016, p. 46).

O foco na alfabetização foi um desdobramento da atuação de Alfredina na teleducação, por meio de programas de ensino supletivo, e inaugurando uma nova fase em sua trajetória profissional. Mas se a temática era nova, as parcerias remetiam a várias conexões estabelecidas em anos anteriores, como Helder Câmara, Manoel Jairo Bezerra e Judith Brito de Paiva e Souza. Retomaremos essas redes no próximo tópico.

Conforme análise de Conceição (2016), Alfredina foi, no início dos anos 1960,

[...] uma das responsáveis pela formatação artística e ideológica da TV educativa do período, bem como dos rumos que a formação escolar deveria seguir para lidar com o novo veículo de comunicação de massa: a televisão. Ela participou como idealizadora e diretora do curso de alfabetização pela TV, promovido pela Fundação João Baptista do Amaral, TV Rio e mais tarde atuou na formação de profissionais para trabalhar com televisão educativa. Apesar de direcionar a formação ao professor, os cursos coordenados ou ministrados por ela, não eram restritos aos docentes. Existia o propósito de formar profissionais especializados em linguagem audiovisual educativa para televisão, ou seja, capazes de unir as técnicas e formatos da

9 No referido número do Diário Oficial, constam as mesmas informações veiculadas na ficha funcional.

10 Informações da viagem de Alfredina aos EUA. Disponível em: <https://www.familysearch.org/ark:/61903/1:1:241H-G9W?from=lynx1UIV7>. Acesso em: 25 nov. 2019.

televisão comercial às finalidades educacionais diversas. (CONCEIÇÃO, 2016, p. 99).

Além da Fundação João Baptista do Amaral, Alfredina também foi diretora da TV Educativa do Instituto de Educação, cargo que ocupou após se aposentar na mesma instituição como professora catedrática. Ainda fez parte do movimento que culminou na criação da FCBTVE (CONCEIÇÃO, 2016, p. 100).

A formação de quadros técnicos para atuarem na teleducação foi outra preocupação de Alfredina, sobre a qual ela foi bastante atuante. Em nota publicada em 1966, por exemplo, é anunciada a instalação do primeiro Curso de Formação de Especialistas em Televisão Educativa pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), cujas coordenadoras foram Alfredina e Letícia Santos de Faria, e supervisão-geral do general Taunay Coelho Reis, presidente do Conselho Nacional de Telecomunicações (Con-tel). Segundo descrito na nota:

O curso é organizado pelo Departamento Nacional de Educação, do MEC, e destina-se à formação de especialistas em televisão educativa, que terá como função principal o lançamento de um plano de alfabetização de adultos, em

âmbito nacional, conforme decisão da Comissão de Estudos e Planificação de um Sistema de Radiodifusão Educativa, presidida pelo prof. Leônidas Sobrino Pôrto, diretor do DNE. (*Correio da Manhã*, RJ, 16 jan. 1966, p. 13).

A sua inserção na teleducação também lhe rendeu algumas viagens internacionais, dentre as quais ao Japão em 1966, França em 1967, e Peru em 1980, além de reconhecimento por sua atuação. Em 1966, por exemplo, o *Correio da Manhã* afirma, em uma reportagem sobre as atividades da TV Escola e produções de Alfredina, que as aulas por ela preparadas foram solicitadas pelos reis da Bélgica, durante visita ao Brasil, para serem empregadas naquele país (*Correio da Manhã*, 20 jan. 1966, p. 10).

No Japão, foi membro do júri do II Concurso Internacional de Programas Educativos, na cidade de Osaca, em novembro de 1966, para escolher o vencedor do Prêmio Japão e o da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a convite da Japan Broadcasting Corporation (*A Luta Democrática*, 1966, p. 12; *Diário de Notícias* – RJ, 25 jul. 1966, p. 1 e 6, *Diário de Notícias* – RJ, 6 jan. 1966, p. 2, 2ª seção).

Figura 2: Entrevista com Alfredina sobre congresso no Japão



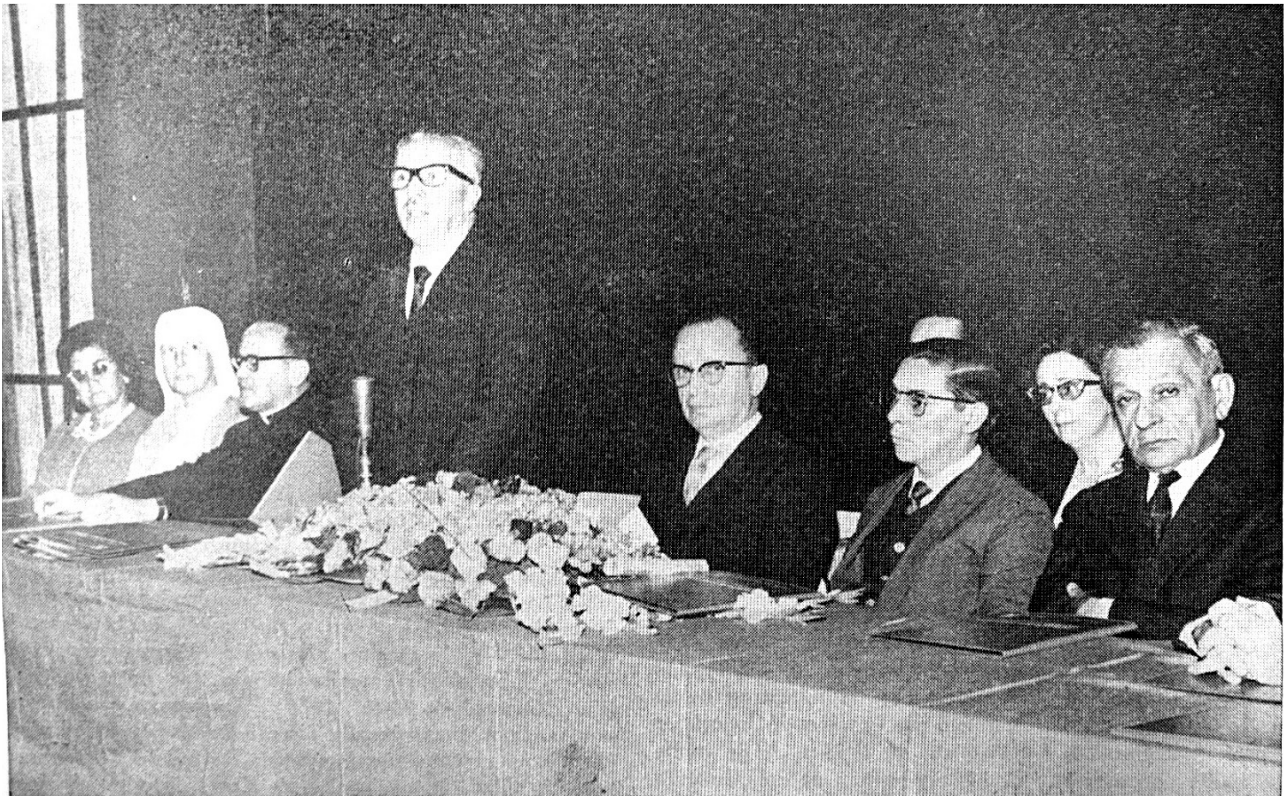
Fonte: *Diário de Notícias* (RJ), 24 jul. 1966, p. 1.

Em 1967, Alfredina participou do III Congresso Internacional de Radiofonia Educativa, em Paris, representando a Fundação João Batista do Amaral onde ocupava a posição de diretora da TV Escola, juntamente com Manoel Jairo Bezerra. O comitê organizador internacional do congresso indicou Alfredina, dentre 120 candidatos de vários países, para a Comissão de Pedagogia e Produção do evento, composta por 14 membros (*Correio da Manhã*, RJ, 7 mar. 1967, p. 4; *Correio da Manhã*, RJ, 12 mar. 1966, p. 3; *Correio da Manhã*, RJ, 23 abr. 1967, p. 17). O evento ganhou destaque no *Correio da Manhã*, que dedicou uma página, sob o título “Áudio-visual uma nova perspectiva”, escrito por Manoel Antônio Barroso.

Os delegados estrangeiros mostraram-se vivamente interessados na experiência realizada pelos programas da Universidade de Cultura Popular, muito especialmente no curso do artigo 99 de Gilson Amado, através das aulas do próprio professor Bezerra sobre ‘a motivação de adultos no ensino da Matemática’ e as apostilas – impressas para o aprendizado – distribuídas aos alunos inscritos. (*Correio da Manhã*, RJ, 23 abr. 1967, p. 17).

Embalado pelos congressos internacionais, em julho de 1967, ocorreu o 1º Congresso Brasileiro de Audiovisuais, sob coordenação-geral de Alfredina (*Correio da Manhã*, RJ, 6 ago. 1967, p. 15). A ABE dedicou um número de sua revista ao evento, reproduzindo várias das conferências apresentadas (EDUCAÇÃO, 1967).

Figura 3: Mesa diretora de abertura do I Congresso Brasileiro de Audiovisuais. Alfredina é a segunda da direita para a esquerda



Parte da mesa diretora de abertura do I Congresso Brasileiro de Audiovisuais, promovido pela A.B.E., em julho de 1967. Vê-se ao centro o Presidente da A.B.E. Prof. Benjamim Albagli, ladeado pelo Sr. Secretário de Educação, Prof. Benjamim Morais Filho, que usa da palavra, e pelo Sr. Representante do Ministro de Educação prof. Edson Franco

Fonte: Educação (1967, p. 9).

Em fevereiro de 1980, Alfredina participou na qualidade de representante da TVE no II

Congresso Interamericano de Andragogia em Lima. A nota no jornal destaca que Alfredina

foi a única mulher a participar da mesa diretora do congresso, na posição de 1ª secretária-geral (*Diário de Pernambuco*, 1980, 8 mar. 1980, p. c6)¹¹.

A atuação de Alfredina na difusão das discussões sobre a teleducação foi intensa entre os anos 1960 e 1970, com inúmeras palestras e cursos ministrados no Rio de Janeiro, principalmente voltados para a alfabetização de adultos e aspectos técnicos da teleducação, mas também em outros estados, como Goiás (*Correio Braziliense*, 27 jun. 1969, p. 1) e Bahia (*Correio da Manhã*, 22 out. 1967, p. 19).

Nos anos 1980, é possível perceber a atuação de Alfredina na difusão das discussões sobre teleducação e o lugar de autoridade que ocupa sobre o tema, todavia, referências ao seu nome na Hemeroteca Digital vão reduzindo até o anúncio de sua aposentadoria compulsória em 1991. Referida com frequência como “pioneira” da teleducação pela imprensa periódica entre os anos 1960 e 1970, as referências à Alfredina praticamente desaparecem nos anos 1990, em um apagamento processual de sua trajetória.

Sobre sua produção escrita na fase de atuação em teleducação, localizamos poucas publicações (principalmente anais de congressos), o que acreditamos ser resultado da dificuldade de acesso a fontes sobre sua atuação profissional e não necessariamente refletir que não tenha publicado sobre o tema.

Vinculações institucionais e constituição de redes

Se Alfredina é citada em pesquisas principalmente devido à sua vinculação ao IERJ e sua

atuação na TV pública, sua trajetória não se resume a esses grupos. Há pelo menos duas ligações que devem ser destacadas, com o Colégio Paiva e Souza e com ABE. A sua inserção em grupos católicos também é um aspecto importante em sua vida, porém, ainda não aprofundado em pesquisas. Suas conexões a diferentes grupos não são eventos desconectados, pelo contrário, é possível rastrear a presença de vários sujeitos em comum nesses grupos, compondo uma rede de trabalho e sociabilidade bastante intrincada.

Ao considerarmos a presença de Alfredina em diferentes grupos e sua participação em projetos educacionais diversos, o cruzamento dos nomes que dividiam a mesa nos mesmos períodos sugerem que sua entrada no IERJ lhe possibilitou o contato e circulação em outros meios. Todavia, papel semelhante foi desempenhado pela ABE, na qual consta como sócia-cooperadora desde 1932 (*Jornal do Commercio* – RJ, 8 mai. 1932, p. 9). Os nomes comuns ao IERJ e à ABE mostram o intenso intercâmbio e mesmo sobreposição dessas redes.

Dentre os membros da ABE, constam vários personagens que emergem com frequência ao seguirmos o fio do nome de Alfredina, como Everardo Backheuser, Helder Câmara, Jairo Bezerra, Júlio César de Melo e Sousa (Malba Tahan), Irene de Albuquerque, entre outros. Alfredina permaneceu atuante na ABE até, pelo menos, os anos 1960, conforme é possível verificar em atas da associação¹² e em notas publicadas na imprensa (*Correio da Manhã* – RJ, 17 jan. 1964, p. 20). Uma hipótese é que sua entrada na ABE estivesse vinculada ao grupo dos educadores católicos que faziam parte da associação, como Everardo Backheuser, cuja

11 O jornal *O Fluminense* publicou uma nota informando que Alfredina e Gilson Amado participaram do II Congresso Interamericano de Alfabetização de Adultos no Chile (*O Fluminense*, 12 mar. 1980, p. 8), no entanto, não localizamos informações sobre tal congresso. Pela proximidade de datas, acreditamos se tratar na verdade do congresso em Lima.

12 O nome de Judith Brito de Paiva e Souza, cunhada de Alfredina, continua a aparecer nas atas até, pelo menos, 1980, o que leva a crer que Alfredina continuasse associada, mas menos atuante. Atas da ABE disponíveis na plataforma do Museu da Educação: <http://www.museudaeducacao.org.br/br/aceso-ao-acervo.html>. Acesso em: 4 mar. 2019.

ligação é anterior à sua admissão no IERJ e remete à Cruzada Pedagógica pela Escola Nova.

O nome de Everardo Adolpho Backheuser (Niterói, 1879 – Niterói, 1951) é bastante citado na historiografia da educação brasileira, principalmente em estudos relacionados ao movimento escolanovista e ao grupo dos católicos na educação. Com Heitor Lyra, Backheuser foi cofundador da ABE, em 1924. Foi fundador e presidente da Associação de Professores Católicos (APC) do Distrito Federal (1928) e da Confederação Católica Brasileira de Educação (1933). Também atuou na criação de APCs em outros estados¹³ (BARREIRA, 2002).

Nos anos 1920, Backheuser tomou frente na campanha de difusão das discussões escolanovistas, denominada Cruzada Pedagógica pela Escola Nova, uma “[...] ação educacional que se propôs, no bojo da RFA [Reforma Fernando de Azevedo], levar adiante um *ethos* urbano-católico pautado na formação do magistério e na divulgação, sob a ótica dos princípios doutrinários da Igreja, dos preceitos da Escola Nova” (GONÇALVES, 2018, p. 280). Além de Backheuser, estava à frente do projeto sua esposa, Alcina Moreira de Souza, que “[...] juntamente com outros nomes do magistério público carioca, atuaram na organização de conferências, cursos, seminários e exposições pedagógicas” (GONÇALVES, 2018, p. 280). Segundo Gonçalves (2018), Alcina constituiu-se enquanto liderança junto ao magistério primário, e é justamente nesse espaço que encontraremos Alfredina e sua conexão com a Cruzada. Vale destacar que o projeto da Cruzada é contemporâneo à conversão de Backheuser ao catolicismo, em 1928.

Entre as atividades da Cruzada, estavam re-

13 Em Belo Horizonte, Backheuser presidiu reunião em 1933 que criou a Associação de Professores Católicos de Belo Horizonte. Entre os membros da diretoria provisória, estavam Mario Casasanta e Alda Lodi (*Diário de Notícias*, 15 ago.1933, p. 5; *Correio da Manhã*, 15 ago. 1933, p. 5).

uniões semanais com o professorado primário e profissional. Na imprensa periódica, é possível identificar referências à participação de Alfredina em tal projeto, sendo eleita, em 1929, secretária do grupo (*Jornal do Brasil*, 09 out. 29, p. 6 e 20 dez. 29; p. 8).

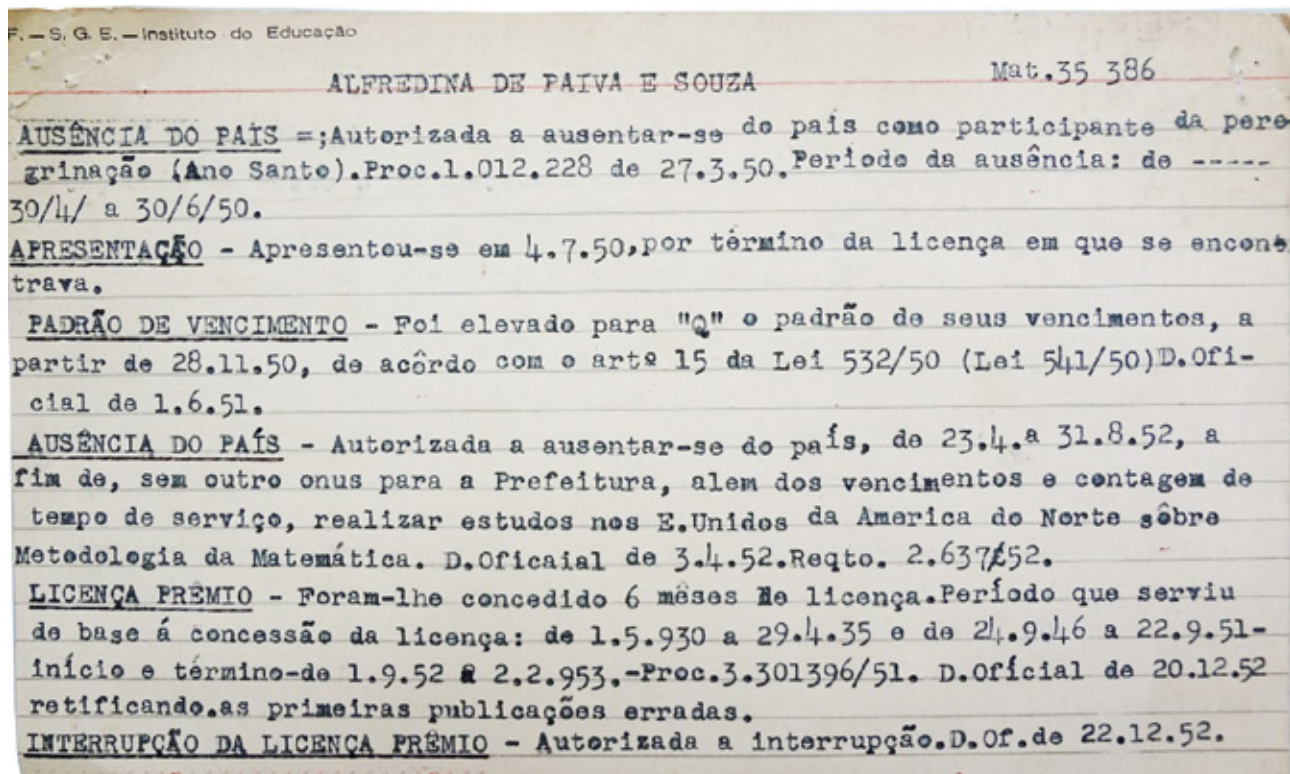
Na imprensa periódica, o nome de Alfredina aparece com frequência associado a eventos religiosos. Os laços com a igreja se mostram fortes a ponto de vestígios se insinuarem em sua ficha funcional (Figura 4), na qual consta uma licença para participar da peregrinação do Ano Santo, em 1950.

As vinculações com a igreja católica já haviam sido sinalizadas em Rabelo (2016), Almeida e Rabelo (2016) e Conceição (2016). As implicações dessas conexões em sua atuação na televisão são pontuadas por Conceição (2016) nos seguintes termos:

Na propaganda da Fundação João Baptista do Amaral, veiculada no jornal *Correio da Manhã* de 1962, há uma lista de estabelecimentos que cederam seus espaços para a *TV- Escola*. A maioria é de instituições escolares ligadas à igreja católica, indicando a forte influência do catolicismo em projetos de alfabetização de adultos, como o MEB, criado no ano anterior e assumido por bispos militantes da ação popular, como Dom Helder Câmara. (CONCEIÇÃO, 2016, p. 50).

O contato com Helder Câmara remete a, pelo menos, os anos 1930, e identificamos seus nomes em vários projetos em comum, vinculados à educação ou à igreja católica. É por meio de vestígios que é possível afirmar que o vínculo que unia Alfredina e Helder Câmara ultrapassava a esfera profissional e se constituiu em uma relação de amizade. A relação de Alfredina com Helder Câmara se estabelecia na esfera privada, mas perpassava e se reforçava na presença em diferentes grupos em comum, como o Instituto de Educação, a ABE, o Ministério da Educação e Saúde e, claro, pela vinculação de ambos ao catolicismo.

Figura 4: Ficha funcional de Alfredina de Paiva e Souza



Fonte: CEMI/ISERJ.

Nascido no Ceará, Helder Pessoa Câmara (1909-1999) ingressou no seminário em 1922 e ordenou-se padre em 1931. Em 1936, transferiu-se para a capital Rio de Janeiro, onde exerceu cargos em órgãos oficiais da educação, além de diversas funções que exerceu na Igreja Católica. Em 1952, foi consagrado bispo. Em 1964, foi transferido para o Arcebispado de Olinda e Recife, permanecendo em Recife até seu falecimento. Exerceu cargos no IERJ, a convite de Lourenço Filho, e na Chefia da Seção de Medidas e Programas do Instituto de Pesquisas Educacionais da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, a convite de Everardo Backheuser (MADEIRA, 2002). A parceria com Lourenço Filho continuou por meio de sua aprovação em concurso para técnico no Ministério da Educação e Saúde (MES), nomeado em 1939, foi convidado a atuar no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

As conexões de Alfredina com Backheuser e Helder Câmara se assemelham devido às causas e grupos em comum, apesar de não ser

possível afirmar se a intensidade dos laços era a mesma. Certamente fortes o suficiente para que Alfredina incluísse seus nomes nos agradecimentos do livro didático *Nossa Aritmética*¹⁴ (SOUZA, 1937, p. 184). Em contrapartida, Backheuser escreveu uma resenha sobre a publicação, elogiosa no geral, mas com algumas ressalvas (*Jornal do Brasil*, 25 jul. 1937, p. 6).

O mesmo livro também recebeu uma resenha bastante elogiosa na mineira *Revista do Ensino*¹⁵ (FAGUNDES, 1938). Tanto a revista, quanto o grupo de educadores escolanovistas em Minas Gerais estavam fortemente vinculados ao grupo dos católicos. Também no acervo da professora mineira Alda Lodi, encontramos vestígios da presença de Alfredina (RABELO, 2016).

¹⁴ Também são creditados nos agradecimentos Lourenço Filho, Maria Reis Campos, Elvira Nizynska da Silva e Antenor de Paiva e Souza.

¹⁵ A partir da resenha de Fagundes (1938), nos é dado a saber que o livro *Nossa Aritmética* para o 3º ano não foi publicado como parte de uma série para o ensino primário. Não localizamos evidências que indiquem que outros volumes para as outras séries tenham sido publicados posteriormente.

Explorar as redes das quais Alfredina fez parte ajuda a entender aproximações teóricas, circulação de ideias e objetos e, dessa forma, a própria formação, atuação e produção de Alfredina que circulou e foi apropriada. Sua circulação na máquina pública, bem como suas conexões em diferentes segmentos, certamente arbitrou a seu favor na adoção pelo município do seu livro *Nossa Aritmética* em 1940 (*A Noite*, 3 mar. 1940, p. 3).

Outros dois nomes que vale destacar na trajetória de Alfredina são Manoel Jairo Bezerra e Judith Brito de Paiva e Souza, que atuaram na teleducação. No caso do primeiro, os laços remetem à matemática. No caso de Judith Brito, as relações são familiares. Em 1938, casou-se com o irmão de Alfredina, Antenor de Paiva e Souza (*Diário de Notícias*, RJ, 21 dez. 1938, p. 11).

As redes que Alfredina começou a constituir no final dos anos 1920, e posteriormente sua inserção no IERJ e na ABE, podem ter sido os desencadeadores da iniciativa em criar o Colégio Paiva e Souza em 1934, que ficava estrategicamente localizado nas proximidades do IERJ. O Colégio Paiva e Souza foi sistematicamente divulgado na imprensa do Rio de Janeiro ao longo dos anos 1940 e 1950. As primeiras referências localizadas na Hemeroteca datam de 1938, referido como Curso Paiva e Souza. É por meio do Diário Oficial da União (DOU, 11/11/1942, seção 1, p. 9) que identificamos maiores detalhes sobre a instituição. Fundado em 1934 por Alfredina, era um empreendimento familiar registrado sob o nome Irmãos Paiva e Souza Ltda. Conforme é possível verificar na divulgação do Colégio nos classificados, Antenor de Paiva e Souza e Licínio de Paiva e Souza também atuavam na instituição, todavia o nome de Licínio aparece com uma frequência bem menor, o que nos leva a crer que não fosse sua principal atividade.

Ao longo dos anos 1940, a divulgação do Colégio veicula predominantemente os nomes

de Alfredina e Antenor. A partir dos anos 1950, apenas o nome de Alfredina aparece na divulgação, apresentada como diretora, o que pode indicar que Antenor não mais atuasse no Colégio ou tivesse um papel menor, ou que Alfredina àquela altura já tivesse seu nome tão consolidado como referência na educação que colocá-la em destaque na propaganda seria uma estratégia de promoção. Em 1962, o Colégio Paiva e Souza foi renomeado Colégio Primeiro de Setembro. Não localizamos informações que expliquem a mudança de nome, mas uma hipótese é que o colégio tenha sido vendido.

O crescimento do Colégio Paiva e Souza ao longo dos anos e a criação de sucursais levam a crer que tenha sido um empreendimento de sucesso. A localização do colégio próximo ao Instituto de Educação e o endereço residencial de Alfredina em Copacabana sinalizam sua inserção social privilegiada, apesar de não termos localizado maiores informações sobre as condições econômicas de sua família.

Se assumirmos que a primeira viagem internacional de estudo de Alfredina foi em 1952, como consta em sua ficha funcional, como explicar que desde suas primeiras publicações nos 1930, quando já havia ingressado como professora no IERJ, há ampla referência a autores e estudos internacionais atualizados? Isso faz sentido se considerarmos que os grupos dos quais fazia parte eram constituídos por pessoas que realizaram estudos no exterior e divulgavam ao retornar ao Brasil. A ABE, por exemplo, promovia viagens de estudo, como discutido por Cardoso (2015). O IERJ, por sua vez, contava, em seu corpo docente e administrativo, com vários professores que realizaram pós-graduação ou missões de estudo no exterior. A ampla circulação de publicações internacionais também é outro aspecto. O IERJ contava com vários títulos estrangeiros em sua biblioteca, e os programas de ensino da instituição sinalizavam a preocupação em

se alinhar com as discussões internacionais, conforme apontado por levantamento de Vidal (2001). Portanto, ao compor essas redes, Alfredina se beneficiava daquilo que seus pares faziam circular e do repertório bibliográfico internacional compartilhado.

Considerações finais

Para além daquilo que é noticiado na imprensa e que pudemos localizar por meio da Hemeroteca Digital, muito pouco sabemos da esfera privada da vida de Alfredina e de outros empreendimentos em que tenha se envolvido. Mesmo na Hemeroteca, as menções começam a diminuir nos anos 1980 e praticamente desaparecem a partir dos anos 1990, provavelmente sinais da redução da carga de trabalho em decorrência da idade. Sabemos que atuou até 1990 – apesar de não estar claro as funções que desempenhou – até ser aposentada compulsoriamente no início de janeiro do ano seguinte. A nota publicada no jornal *Tribuna da Imprensa* informa que a Fundação Roquete Pinto iniciou o ano

[...] perdendo antigos profissionais que estão sendo aposentados compulsoriamente por força da lei 8.112, que estabelece normas para o serviço público. A medida alcança 28 profissionais [...] que contam com mais de 70 anos de idade, entre eles alguns pioneiros funcionários da TVE do Rio, como a professora Alfredina de Paiva e Souza, autora dos primeiros programas educativos da emissora [...]. (*Tribuna da Imprensa*, 5-6 jan. 1991, p. 3).

A última menção à Alfredina que localizamos na Hemeroteca Digital trata-se de uma coluna de opinião escrita pelo jornalista Geraldo Hudson Moreira, em março de 1998. No texto, ao lembrar de experiências que teve na TV Educativa, menciona os encontros com Gilson Amado e Alfredina de Paiva, e encerra o texto se perguntando por onde andaria a professora (*Tribuna da Imprensa*, 4 mar. 1998, p.

4). Essa é uma pergunta que nos fizemos e que ecoou sem resposta por algum tempo na falta de outras notícias na Hemeroteca Digital e de informações sobre o paradeiro do acervo pessoal ou de relatos de familiares. Uma resposta apenas foi obtida ao consultarmos o acervo *on-line* do jornal *O Globo* que, em julho de 1999, publicou uma nota convidando para a missa de sétimo dia da professora (*O Globo*, 13 jul. 1999, p. 16).

Como explicar que uma educadora do nível de Alfredina de Paiva e Souza, que circulava em diferentes grupos e que tanto colaborou em diferentes temas, que esteve na linha de frente da teleducação brasileira, sendo com frequência referida como pioneira, tenha praticamente desaparecido das narrativas a ponto de não termos localizado registros de seu falecimento e muito menos homenagens na ocasião? Talvez as homenagens tenham existido em fontes que não tivemos acesso, mas a não localização também é significativo do apagamento.

Apenas podemos levantar algumas hipóteses. Primeiro, que Alfredina sobreviveu aos familiares mais próximos¹⁶ e colaboradores. Portanto, no alto de seus 93 anos quando faleceu, aqueles que haviam participado/presenciado a atuação e contribuições de Alfredina já não poderiam prestar suas homenagens e celebrar a memória da educadora. Mas não podemos deixar de destacar ainda outro fator, o do apagamento das contribuições das mulheres na história da educação e que, apenas nos últimos anos, tem sido abordado de forma

16 Entre 1973 e 1975, Alfredina teve perdas significativas de seus familiares: Licínio faleceu em 1973 (registro de óbito disponível em: <https://www.familysearch.org/ark:/61903/1:1:WYJ3-FCW2>); Antenor em 1974 (*Jornal do Brasil*, RJ, 27 set. 1974, p. 20); e D. Maria, sua mãe, em 1975 (*Jornal do Brasil*, RJ, 21 nov. 1975, p. 22). Não localizamos informações sobre o pai de Alfredina, podemos apenas afirmar que faleceu antes de 1938, considerando uma nota de jornal em que a mãe de Alfredina é mencionada como “viúva Paiva e Souza” (*Diário de Notícias*, RJ, 21 dez. 1938, p. 11). Judith Brito de Paiva e Souza, sua cunhada e colaboradora nos projetos da teleducação, faleceu em 2003.

sistemática, mas que ainda enfrenta muitos obstáculos, principalmente pela dificuldade de localização de fontes.

Várias questões permanecem sobre a trajetória de Alfredina, mas um primeiro passo é identificar essas lacunas e, a partir disso, formular novas questões de pesquisa, o que acreditamos que proporcionamos no presente artigo. O panorama que traçamos ajuda a mapear os espaços que Alfredina percorreu, identificando grupos dos quais fez parte e pessoas com as quais se relacionou, o que permite esboçar, ao menos parcialmente, suas redes. Essa visão panorâmica de sua trajetória e contribuições, mesmo que não aprofunde os vários aspectos de sua vida, se constitui em importante ferramenta de pesquisa para guiar outras investigações que tomem Alfredina tanto como objeto de estudo quanto fio condutor para se discutir vários aspectos da educação brasileira.

Referências

- ALMEIDA, Denis Herbert de. **A matemática na formação do professor primário nos Institutos de Educação de São Paulo e Rio de Janeiro (1932-1938)**. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2013.
- ALMEIDA, Denis Herbert; RABELO, Rafaela Silva. Alfredina de Paiva e Souza: Vestígios da Trajetória de uma Educadora Matemática. In: XII ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática, 2016, São Paulo. **Anais...** São Paulo, SBEM-Unicsul, 2016. p. 1-11.
- BARREIRA, Luiz Carlos. Everardo Adolpho Backheuser. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). **Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-Inep-Comped, 2002. p. 332-338.
- CARDOSO, Silmara de Fátima. **“Viajar é ser autor de muitas histórias”**: experiências de formação e narrativas educacionais de professores brasileiros em viagem aos Estados Unidos (1929 – 1935). 2015. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- CONCEIÇÃO, Cíntia Nascimento de Oliveira. **Pioneiros da Teleeducação na Guanabara**: a Televisão Educativa na Perspectiva das Experiências Pioneiras de Teleeducação e Formação de Professores e Profissionais do Instituto de Educação do Estado da Guanabara e da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (1960 - 1975). 2016. 196f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2016.
- FUCHS, Eckhardt. Networks and the History of Education, **Paedagogica Historica**, v. 43, n. 2, p. 185-197, 2007.
- GINZBURG, Carlo. Morelli, Freud and Sherlock Holmes: Clues and Scientific Method. **History Workshop**, n. 9, p. 5-36, 1980.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- GINZBURG, Carlo; PONI, Carlo. O nome e o como. Troca desigual e mercado historiográfico. In: GINZBURG, Carlo; CASTELNUOVO, Enrico; PONI, Carlo. (Org.). **A Micro-história e outros ensaios**. Lisboa: Difel, 1989. p. 169-178.
- GONÇALVES, Mauro Castilho. A Cruzada Pedagógica pela Escola Nova e ação do professorado católico do Rio de Janeiro (final da década de 1920). **Educação Unisinos**, v. 22, n. 3, p. 279-287, 2018.
- LEMME, Paschoal. **Paschoal Leme**: Memórias de um Educador. Brasília: Inep, 2004.
- MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. Helder Pessoa Câmara. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). **Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-Inep-Comped, 2002. p. 441-450.
- MARQUES, Josiane Acácia de Oliveira. **Manuais pe-**

dagógicos e as orientações para o ensino de matemática no curso primário em tempos de Escola Nova. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2013.

SANTOS, Janine Garcia dos. Nossa aritmética: uma proposta de livro de exercícios nos anos 1930. In: XII ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática, 2016, São Paulo. **Anais...** São Paulo, SBEM-Unicsul, 2016. p. 1-10.

SILVEIRA, Alfredo Balthazar da. **História do Instituto de Educação.** Secretaria Geral de Educação e Cultura. Rio de Janeiro: Prefeitura do Distrito Federal, 1954.

RABELO, Rafaela Silva. **Destinos e trajetos:** Edward Lee Thorndike e John Dewey na formação matemática do professor primário no Brasil (1920-1960). 2016. 286f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar:** livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves; VICENTINI, Paula Perin (Org.). **Mulheres inovadoras no ensino (São Paulo, séculos XIX e XX).** Belo Horizonte: Fino Traço, 2019.

Fontes:

EDUCAÇÃO, n. 95-97, set. 1967.

FAGUNDES, Abel. Acêrca de livros. **Revista do Ensino**, ano XII, n. 149-151, abr.-jun. 1938.

Ficha funcional de Alfredina de Paiva e Souza. CEMI/ISERJ.

Ficha “Vida Escolar” de Alfredina de Paiva e Souza. Faculdade Nacional de Filosofia. Distrito Federal, 1939. BR UFRj FE PROEDES.

SOUZA, Alfredina de Paiva e. O ensino de Matemática na escola primária. **Arquivos do Instituto de Educação**, v. I, n. 2, p. 181-222, 1936.

_____. Cálculo. **Arquivos do Instituto de Educação**, v. I, n. 3, p. 323-327, 1937.

_____. **Nossa Aritmética 3º. Ano.** Porto Alegre: Livraria do Globo, 1937. CPP/Instituto de Estudos Educacionais Sud Mennucci.

_____. **A matemática na escola primária:** divisão. Rio de Janeiro: Oficina Gráfica Renato Americano, 1938.

_____. **O ensino do Cálculo na Escola Primária:** Problemas metodológicos. Rio de Janeiro: Imp. No Est. Gráfico “Apollo”, [194-?].

_____. Metodologia do Cálculo. **Revista de Educação Pública**, p. 604-620, out./dez. 1943.

_____. Aprendizagem das operações fundamentais. **Revista do Ensino**, Rio Grande do Sul, Livraria do Globo, n. 37, abr. 1956a.

_____. Metodologia da Matemática no Curso Primário: Problemas na vida e na Escola. **Revista do Ensino**, Rio Grande do Sul: Livraria do Globo, n. 36, mar. 1956b.

_____. Metodologia da Matemática no Curso Primário: I - Aprendizagem das operações fundamentais. **Revista do Ensino**, Rio Grande do Sul: Livraria do Globo, n. 38, mai./jun. 1956c.

_____. Metodologia da Matemática no Curso Primário: II – Aprendizagem das operações fundamentais. **Revista do Ensino**, Rio Grande do Sul: Livraria do Globo, n. 39, ago. 1956d.

_____. O problema dos problemas. **Revista do Ensino**, Rio Grande do Sul, mar. 1958.

_____. Aprendizagem da Numeração. **Revista do Ensino**, Rio Grande do Sul, mar. 1963.

Recebido em: 11/12/2020

Revisado em: 20/11/2021

Aprovado em: 25/11/2021

Rafaela Silva Rabelo é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) com estágio de pesquisa no Teachers College/Columbia University. Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG). *E-mail:* rafaelasilvarabelo@hotmail.com

Denis Herbert de Almeida é mestre em Ciências pelo Programa de Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Atuou como pesquisador do Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática no Brasil (Ghemat). *E-mail:* denis.herbert.almeida@gmail.com

ENTRELAÇANDO HISTÓRIAS DE VIDA E O SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO: REFLEXÕES DE UMA COORDENADORA PEDAGÓGICA SOBRE AS AÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR

■ FELIPE COSTA DA SILVA

<https://orcid.org/0000-0002-7305-3918>

Universidade Federal de Santa Maria

■ DÉBORA ORTIZ DE LEÃO

<https://orcid.org/0000-0002-4122-4452>

Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO

Este artigo objetiva compreender como a coordenação pedagógica oportuniza a formação continuada a partir de sua história de vida e pertencimento à escola. A metodologia está pautada na pesquisa narrativa. A análise das informações se embasa a partir de tópicos-guia. Para a construção do referencial, foram consultados os estudos de: Abrahão (2001, 2004), Antunes (2004), Bauer e Gaskell (2011), Bolzan (2002), Josso (1999), Leão (2004, 2009), Libâneo (2004), Marquazan (2015), Nóvoa (1993), entre outros. Da análise das informações, foram emergindo as seguintes categorias: trajetória profissional, conhecimento e formação e processo formativo na escola. Por meio da narrativa e das lembranças da colaboradora da pesquisa, observou-se que esta vivenciou recordações da sua infância, da escola, dos processos formativos, assim como da sua trajetória pessoal e profissional. Constatou-se que a formação que acontece no espaço escolar impulsiona a participante a mediar com intervenções que enriquecem o trabalho pedagógico das professoras. As experiências vivenciadas a partir dessa pesquisa contemplaram o objetivo da própria formação, pois a trajetória de vida narrada pela colaboradora revelou saberes e experiências presentes no cotidiano escolar e em sua vida, assim como contribuições para a história dos que lutam por uma educação pública de qualidade.

Palavras-chave: Coordenadora pedagógica. Trajetória de vida. Formação continuada de professores. Gestão democrática.

ABSTRACT **INTERTWINING LIFE STORIES AND THE FEELING OF BELONGING: THE PENSIVENESS OF A PEDAGOGICAL COORDINATOR CONCERNING SCHOOL MANAGEMENT**

This article aims to understand how the pedagogical coordination provides the opportunity for continuing education based on their life history and belonging to the school. The methodology is based on narrative research. The analysis of the information is based on guiding topics. For the construction of the referential, studies were consulted: Abrahão (2001, 2004), Antunes (2004), Bauer; Gaskell (2011), Bolzan (2002), Josso (1999), Leão (2004, 2009), Libâneo (2004), Marquezan (2015), Nóvoa (1993), among others. From the analysis of the information, the following categories emerged: professional trajectory, knowledge and training and training process at school. Through the narrative and memories of the research collaborator, it was observed that she experienced memories of her childhood, school, formative processes, as well as her personal and professional trajectory. It was found that the training that takes place in the school space impels the participant to mediate with interventions that enrich the teachers' pedagogical work. The experiences lived from this research, contemplated the objective from formation, because the life trajectory narrated by the collaborator revealed knowledge and experiences present in the school routine and in her life, as well as contributions to the history of those who fight for quality public education.

Keywords: Pedagogical Coordinator. Life Trajectory. Continuing Teacher Education. Democratic Management.

RESUMEN **HISTORIAS DE VIDA ENTRELAZADAS Y EL SENTIMIENTO DE PERTENENCIA: REFLEXIONES DE UN COORDINADOR PEDAGÓGICO SOBRE LAS ACCIONES DE LA GESTIÓN ESCOLAR**

Este artículo tiene como objetivo comprender cómo la coordinación pedagógica brinda la oportunidad de una educación continua basada en su trayectoria de vida y pertenencia a la escuela. La metodología se basa en la investigación narrativa. El análisis de la información se basa en temas rectores. Para la construcción del referencial se consultaron los estudios Abrahão (2001, 2004), Antunes (2004), Bauer; Gaskell (2011), Bolzan (2002), Josso (1999), Leão (2004, 2009), Libâneo (2004), Marquezan (2015), Nóvoa (1993), entre otros. Del análisis de la información surgieron las siguientes categorías: trayectoria profesional, conocimiento y proceso de formación y formación en

la escuela. A través de la narrativa y memorias de la colaboradora de la investigación, se observó que vivió recuerdos de su infancia, escuela, procesos formativos, así como de su trayectoria personal y profesional. Se encontró que la formación que se realiza en el espacio escolar impulsa al participante a mediar con intervenciones que enriquezcan la labor pedagógica de los docentes. Las vivencias vividas a partir de esta investigación, contemplaron el objetivo y formación, pues la trayectoria de vida narrada por la colaboradora reveló conocimientos y vivencias presentes en el día a día escolar y en su vida, así como aportes a la historia de quienes luchan. para una educación pública de calidad.

Palabras clave: Coordinadora Pedagógica. Trayectoria de Vida. Formación Docente Continuada. Gestión Democrática.

Introdução

A tarefa da educação escolar é permitir e facilitar o crescimento das crianças como seres humanos que respeitam a si próprios e os outros com consciência social e ecológica, de modo que possam atuar com responsabilidade e liberdade na comunidade a que pertencem. (MATURANA; REZEPKA, 2000, p. 13).

O estudo relaciona-se diretamente com as vivências que acessamos ao longo da trajetória como pessoa humana situada no mundo. Uma vida permeada por diferentes relações humanas, as quais constituíram elementos indispensáveis para a pesquisa desenvolvida.

Ao longo da pesquisa, percebemos o envolvimento da gestão com as estratégias pedagógicas que foram nos causando inúmeras dúvidas sobre os processos democráticos nos quais estamos inseridos. Até que ponto existe democracia? Será que nossos alunos sabem o que é democracia?

Algumas dessas preocupações foram apontadas nas reuniões de professores, nas quais, entre outras demandas, referentes à rotina escolar, a coordenação pedagógica mostrava que os contratempos vivenciados na instituição têm vários responsáveis, não sendo exclusividade da escola e nem de seus sujeitos.

Nesse contexto, observamos o trabalho da coordenação pedagógica por diferentes ângulos, pois para além dos âmbitos administrativo e financeiro, envolve outras tantas funções e atribuições como a de melhorar as práticas dos professores na formação continuada da escola. Levando isso em conta, e considerando que “ao pensar em melhorar a qualidade da educação não podemos apenas analisar a parte pedagógica, curricular e estrutural” (SILVA; LEÃO, 2018, p.78), devemos compreender a complexidade da gestão da educação democrática, com vistas a construir conhecimentos aprofundados e mais elaborados em conjunto com os professores, assim estabelecendo temas de estudo e integração para dialogarem em seus espaços formativos.

Por essa razão, surgiu o interesse de realizar a pesquisa com o objetivo de compreender como a coordenação pedagógica oportuniza a formação continuada a partir de sua história de vida e pertencimento à escola, tendo como locus as reuniões pedagógicas de uma escola pública de Educação Infantil. Como objetivos específicos, procuramos investigar como a coordenação pedagógica organiza as reuniões; analisar as articulações

das reuniões pedagógicas com relação à formação continuada dos professores de Educação Infantil; identificar os processos formativos da gestão escolar a partir das histórias de vida e memórias. Para efetivação dos objetivos, buscamos respostas para o seguinte problema de pesquisa: como a coordenadora pedagógica oportuniza a formação continuada dos professores de Educação Infantil em seu lócus de trabalho?

Nesse sentido, torna-se relevante construir compreensões mais aprofundadas e amplas sobre as demandas da formação continuada de professores de Educação Infantil e as formas como a coordenação pedagógica articula essa formação na escola, tendo em vista que este é um âmbito de práticas e conhecimentos em construção. Entendemos que as repercussões deste estudo sobre a atuação da coordenação pedagógica na formação continuada de professores de Educação Infantil podem desencadear ações sobre o ensino e a atuação dos professores, pois se vinculam às questões sociais, políticas e econômicas de uma sociedade.

Breve revisão teórica e conceitual

A gestão democrática é de suma importância para nossas escolas, pois observa-se a falta de um trabalho construído em conjunto com toda a comunidade escolar. Cada ator participante precisa sentir-se valorizado e fazer parte de todo o contexto existente. Aprendemos com as diferenças quando deixamos tempo para que as mesmas consigam se adaptar. (SILVA; LEÃO, 2018, p. 80).

Nas últimas três décadas, a educação brasileira se transformou significativamente delineando-se num direito a partir da Constituição Federal de 1988. Num primeiro momento foi delineada para aqueles que tivessem entre 7 e 14 anos (Ensino Fundamental) e, posteriormente, para toda a Educação Básica, através de leis específicas e, pelo Plano Nacional de

Educação (Lei nº 10.172/2001) (BRASIL, 2018a) que previa metas de ampliação de acesso para todas as etapas e modalidade de ensino o que foi corroborado e ampliado pelo atual Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor (Lei nº 13.005/2014) (BRASIL, 2018b).

Nesse sentido, para que esse objetivo seja alcançado, destaca-se o papel da gestão escolar para que se promova uma educação de qualidade. Muitos estudos como os empreendidos por Libâneo (2004), Luck (2006) e Paro (2006) mostram que a boa gestão escolar é um fator essencial para o desenvolvimento educacional e que o papel dos gestores está diretamente ligado ao desempenho escolar brasileiro.

Na Constituição Federal de 1988, o artigo 206 define que o modo de gestão da educação brasileira é o democrático, o que é confirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 3º, inciso VIII, que diz que o ensino será ministrado com base no seguinte princípio: “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Também, destaca-se o PNE (BRASIL, 2018b) que enfatiza e integra princípios e diretrizes da gestão democrática e participativa.

Nesse contexto, a gestão é compreendida como o modo de organização e funcionamento da escola. Assim, a LDBEN nº 9.394/1996 enfatiza em seu artigo 14 que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

A LDBEN nº 9.394/1996 prevê que os sistemas de ensino regulamentem a gestão demo-

crática da Educação Básica e pública, o que permite ampla autonomia para as instituições escolares que estão situadas em toda a extensão do território do nosso país “[...] para definirem, em sintonia com suas especificidades, formas de operacionalização de tal processo, o qual deve considerar o envolvimento dos profissionais de educação e as comunidades escolar e local” (VIEIRA, 2015, p. 30). Logo, para que a escola se transforme num ambiente democrático significativo, é necessário que o Projeto Político Pedagógico¹ priorize um conjunto de práticas de participação para que estas se efetivem, sendo uma responsabilidade de todos que fazem parte da gestão escolar e que, também, o Conselho Escolar possa auxiliar na realização dessas práticas para que se concretize a gestão democrática. Nesse sentido, Luck (1996, p. 37) define gestão democrática:

O entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu acompanhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva.

Logo, um ambiente que possibilite a participação de todos os que se envolvem com o processo educacional, com base nos princípios da democracia, poderá favorecer o crescimento e o desenvolvimento das potencialidades de todos. Desse modo, na escola, o papel da equipe gestora é decisivo para o qualitativo funcionamento da educação e para que se alcance bons resultados no que se refere ao aprendizado dos alunos.

A gestão democrática na escola é construída

1 “A gestão democrática em uma escola tem um sentido amplo, necessitando que na elaboração do projeto político-pedagógico conste um diálogo da comunidade escolar com a comunidade externa, para que haja um maior crescimento na educação” (SILVA; LEÃO, 2018, p. 79).

não só pelo diretor, pois é composta de ações e decisões fazendo com que o diretor seja liderança e não simplesmente aquele que toma atitudes. Durante o dia a dia, o diretor ou equipe diretiva se deparam com várias situações que não compete só a ele resolver. Quando é só o diretor para resolver os problemas, fica mais difícil do que quando a escola tem uma gestão democrática, pois não será só ele a encontrar solução para o problema. A gestão democrática é um processo em que a eleição para diretor garante a democracia como prática escolar e o momento que acontece a tomada de decisão de toda a comunidade escolar e o diretor entende a escola como instituição pedagógica. (SILVA; LEÃO, 2018, p. 81).

Por conseguinte, a gestão escolar é desafiada a modificar para melhor a instituição educativa para que se alcance o objetivo de propiciar uma educação de qualidade para a comunidade onde está inserida. Atuar como professor na Educação Infantil implica, além de conhecimentos e reflexões sobre o agir pedagógico, compreender as singularidades e especificidades desta etapa da Educação Básica para enfrentar os desafios da docência. A LDBEN 9.394/96 define em seu Artigo 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Por isso, o papel da coordenação pedagógica na escola, na formação continuada dos professores da Educação Infantil, é essencial para que se atendam às demandas desta etapa. Além disso, há a necessidade destes agentes da gestão efetivarem uma reflexão constante sobre o currículo existente nesse campo de atuação, implicando numa autoformação permanente junto às aprendizagens pertinentes, e, também, ao uso das novas tecnologias (ROSA, 2004). Segundo Libâneo (2004, p. 31), “[...] o coordenador pedagógico da escola, deve estimular a participa-

ção dos professores não só a frequentarem as reuniões, mas a participarem ativamente das atividades da formação continuada”.

Nesse sentido, os conhecimentos científicos, saberes sociais e humanos, a reflexão sobre as práticas que a coordenação pedagógica constrói pelos estudos frequentes, pela realidade local e pela experiência podem se traduzir em ações concretas para que os objetivos educacionais sejam alcançados, o que pode favorecer sua atuação nos diferentes espaços onde seu trabalho é necessário. Sendo as reuniões pedagógicas importantes momentos de reflexão, planejamento e avaliação da prática docente, a LDBEN 9.394/96 define no Artigo 67, inciso V que:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Logo, participar ativamente destes momentos se constitui num direito e também dever do professor. Sabe-se que as leis não são suficientes para que se efetivem as demandas da educação, são necessários que se constituam meios que possam garantir a formação dos professores na escola com o objetivo de qualificar o ensino. Nas palavras de Leão (2004, p. 62):

Não há dúvida de que é urgente e necessário o investimento em formação de professores. A par disso, é preciso rever as seguintes representações culturais, que, ao que tudo indica, ainda são desconhecidas por grande parte da população. Essas são: a formação de professores não se dá exclusivamente nos cursos de formação inicial, especialmente no curso de Pedagogia, pois esses são apenas um dos cursos e essa é apenas uma das dimensões dessa formação; a concepção do professor como executante da formação inicial recebida é extremamente racionalista, uma vez que se pretende compará-los a modelos empresariais e econômicos, ten-

tando encobrir a falta de investimentos do Estado em educação; a continuidade da formação de professores deveria ser nas escolas, pois é lá que efetivamente se aprende a ser professor.

Desse modo, o papel da coordenação pedagógica é essencial na organização destes momentos de formação, sendo um desafio compreender se as estratégias elaboradas realmente propiciam a formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil para atender às necessidades educativas dos alunos desta etapa.

Com relação às histórias de vida, Josso (1999) afirma que é possível compreender que as histórias de vida são importantes campos para a pesquisa-formação, para uma pesquisa que leva em conta as histórias, trajetórias, percursos que compõe uma vida em formação permanente. “Na área da educação, o uso cada vez mais disseminado das histórias de vida tem contribuído para uma melhor compreensão da condição docente, na medida em que renova as teorizações e os dispositivos de pesquisa e formação profissional” (BURNIER et al, 2007, p. 311). Como trabalho biográfico, “[...] histórias de vida no sentido pleno do termo, para os membros de nossa rede, abarcam a totalidade da vida em todos os seus registros, nas dimensões passadas, presentes e futuras, e, portanto, em sua dinâmica global” (JOSSE, 1999, p. 19). Ainda conforme Josso (1999, p. 14-15):

Os procedimentos de histórias de vida, tal como foram desenvolvidos e dados a conhecer pelas publicações há quinze anos, parecem articular-se a dois tipos de objetivos teóricos. De uma parte, um projeto de deslocamento do posicionamento do pesquisador, mediante um refinamento de metodologias de pesquisa-formação articuladas à construção de uma história de vida. Esse refinamento visa a diferenciar melhor as modalidades e os papéis desempenhados no processo, as etapas e os projetos de conhecimento específicos para a pesquisa-formação. De outra parte, as contribuições do conhecimento dessas metodo-

logias ao projeto de delimitação de um novo território de reflexão que abarca a formação, a autoformação e suas características, assim como os processos de formação específicos com públicos particulares.

O que corrobora com o que escreve Meneghel (2007, p.118) quando diz que “Histórias de Vida são relatos orais, autobiografias, entrevistas em profundidade e outros documentos orais ou testemunhos escritos”. Histórias situadas no mundo, mas que também se encontram relacionadas com a ressignificação e a imaginação: “A história de vida devolve a palavra aos silenciosos e aos esquecidos da história e projeta uma iluminação particular ao social; elas tiram a palavra dos lugares de silêncio e rechaçam um ponto de vista enquadrado em sistemas de pensamento exclusivos, redutores e totalitários” (MENEGHEL, 2007, p. 119).

História de vida como ato de resgatar a memória, ressignificando-a. É um modo de fazer pesquisa que contribui para pensar a compreensão de uma realidade, dos sentidos que são atribuídos a ela. Para Abrahão (2006, p. 150), “narrar a sua história de vida a outrem significa revelar o sentido da sua vida”, pois as memórias afetivas estão presentes nos diferentes contextos que estão relacionados com as vivências diárias tanto pessoais como profissionais. Em relação ao pesquisador, Abrahão (2006, p. 151) afirma que:

[...] o ato narrativo se estriba na memória do narrador e que a significação que o narrador deu ao fato no momento de seu acontecimento é ressignificado no momento da enunciação desse fato, em virtude de que a memória é reconstrutiva, além de ser seletiva, mercê não só do tempo transcorrido e das diferentes ressignificações que o sujeito da narração imprime aos fatos ao longo do tempo [...].

Abrahão (2004, p. 211) ainda nos ensina que “ressignificar os fatos narrados nos indicam que, ao trabalharmos com memória, fazemo-lo conscientes de que tentamos capturar o fato

sabendo-o reconstruído por uma memória seletiva intencional ou não”, a memória acontece no momento em que é instigada, ou seja, quando o docente narra e dialoga com sua história de vida. Um outro aspecto importante sobre história de vida diz respeito à sua riqueza em permitir que o sujeito fale, conte sua posição em relação a outras pessoas, fatos, sentimentos e emoções pelas quais vivenciou e passou no decorrer de sua vida profissional.

Na educação, a pesquisa narrativa está sendo muito utilizada nos estudos dos trabalhos acadêmicos, Nóvoa (1993, p. 18) afirma que:

[...] a utilização contemporânea das abordagens (auto) biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento a nova atenção concedida [para esse tipo de abordagem] no campo científico é a expressão de um movimento social mais amplo... encontramos-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído.

Nessa perspectiva, vai ao encontro do que ela narra da sua história a partir de sua trajetória de vida pessoal e profissional. O autor fundamenta que a pesquisa voltada às abordagens auto(biográficas) possibilita ver o docente como sujeito de uma história que difere de outras, buscando ver sua trajetória de vida para melhor compreendê-la, tanto no aspecto pessoal como no profissional.

Nesse sentido, Nóvoa (2007, p. 20) afirma que “[...] cada estudo tem uma configuração própria, manifestando a sua maneira preocupações de investigação, de ação e de formação [...]”, que a história de vida é uma forma de olhar para o docente e de compreender de modo diferenciado. A história de vida está ligada diretamente com nossos costumes, rotinas e momentos que vivenciamos no espaço escolar, condiciona a um tipo de vida que se desen-

volve e se reforça nesse espaço, por exemplo; valores, expectativas e crenças. Esses momentos vivenciados na escola nos condicionam a um pertencimento que produz características pedagógicas que se aproximam e se diferem entre si e isso acaba influenciando no trabalho pedagógico do professor.

Esses momentos em que o professor perpassa por diferentes lugares e tempos, ampliam o seu repertório de experiências a tal ponto que a “[...] identidade pessoal é um sistema de múltiplas identidades e encontra a sua riqueza na organização dinâmica dessa diversidade” (MOITA, 2007, p.115). Portanto, a identidade também perpassa pela compreensão de quem sou eu, quem é o outro, ampliando os repertórios e as construções de como ser sujeito, assim como a identidade profissional:

[...] É uma construção que tem uma dimensão espaciotemporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até a reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola [...]. (MOITA, 2007, p. 115-116).

Nesse sentido, a história de vida do professor se constrói por meio de suas narrativas, vivências, práticas, emoções e de se sentir parte integrante do espaço escolar transformando e participando ativamente na mudança da prática profissional, isso não acontece de um momento para o outro, mas é um processo de construção e reconstrução de cada um no decorrer do processo.

Caminhos metodológicos

Entender histórias de vida também como processo metodológico, pressupõe as abordagens ligadas à docência e aos fios que conduzem esses conhecimentos baseados nas narrativas, anseios e considerações que esperam o entendimento rico de uma história de vida mo-

vimentada pela docência. O estudo pretendeu compreender como a coordenação pedagógica oportuniza a formação continuada a partir de sua história de vida e pertencimento à escola, tendo como lócus as reuniões pedagógicas de uma escola pública de Educação Infantil. Para tanto, a investigação seguirá os passos de uma abordagem de pesquisa de cunho qualitativo, vinculado às histórias de vida e às práticas da gestão escolar. A pesquisa esteve pautada por uma entrevista narrativa com a coordenadora pedagógica, a qual visa entender os processos de humanização e democratização da gestão escolar.

Ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza o pesquisador conscientemente adota uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de auto-conhecimento. Por esta razão, sabe-se, desde o início, trabalhando antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes do que com o objetivo. Nesta tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica. (ABRAHÃO, 2001, p. 80).

Segundo Abrahão (2001), entender a metodologia como um processo de memórias de suas práticas escolares visa delinear o autocohecimento de si mesmo no processo de formação pessoal e profissional. Esse processo investiga inúmeras possibilidades de construção de um espaço que respeite, entenda e lute pela liberdade humana.

A pesquisa narrativa pode flexibilizar os aspectos das atividades docentes e principalmente analisar e complementar os processos que interligam a humanização e a democracia, segundo Bauer e Gaskell (2011, p. 96), “[...] a EN

consiste em uma série de regras sobre: como ativar o esquema da história; como provocar narrações dos informantes andando através da mobilização do esquema autogerador [...]”. O instrumento de coleta de informações que guiou esta pesquisa foi a entrevista narrativa, organizada através de tópicos guia, que melhor conduziram a entrevista e possibilitaram que a colaboradora narrasse livremente sua história a partir de pontos mais específicos da pesquisa.

Nesse sentido, compreendemos que os tópicos elaborados na realização da entrevista foram bem flexíveis não se limitando a perguntas fechadas. Conforme Jovchelovitch e Bauer (2011), esse é um ponto positivo da entrevista narrativa, deixar o narrador bastante à vontade para contar sua história, com pouca influência do pesquisador.

A partir dos tópicos-guia que foram elaborados, através das trocas e das conversas ao longo da pesquisa e a posterior análise das informações, emergiram as categorias de análise, que ficaram estruturadas conforme descrição a seguir: trajetória profissional: está intrínseca nas experiências vivenciadas pela coordenadora pedagógica ao longo de sua trajetória profissional; conhecimento e formação: reflete a formação, conhecimentos adquiridos, inquietudes e desafios percorridos e enfrentados no decorrer da formação profissional; processo formativo da escola: possibilita refletir sobre os processos formativos percorridos pela coordenadora pedagógica no decorrer da sua experiência formativa no contexto escolar.

Reflexões a partir da narrativa de vida de uma coordenadora

Na perspectiva de continuidade, nos dedicamos às reflexões sobre a narrativa de vida da coordenadora pedagógica, que participou

da pesquisa rememorando e compartilhando momentos importantes vivenciados em sua formação profissional, cotidiano escolar e desafios que a levaram à construção de sua identidade profissional. Para Bauer e Gaskell (2011, p. 91), “através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações; para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social”.

Conforme Antunes (2005), a memória torna-se um elemento importante no processo formativo dos professores, principalmente pelo fato das ações docentes estarem costuradas às lembranças escolares. Nesse sentido, a partir da análise da narrativa da entrevistada, refletimos sobre as seguintes categorias: trajetória profissional, conhecimento e formação, processo formativo na escola.

A primeira categoria de análise tem por referência a trajetória profissional da colaboradora da pesquisa, a qual possibilita a narrativa de sua trajetória de vida e, com isso, adentra num processo de constante autoformação. Para Marquezan (2015, p. 85), “envolve narração, tomada de consciência de si mesmo e das memórias dos processos de viver, das influências contextuais, sociais, psicológicas e culturais”, que ainda menciona que:

Seguimos, ao encontro da compreensão da complexidade, do valor, no entusiasmo pela busca das trajetórias de vida pessoal e profissional, compreendendo que a realidade social é multifacetária, construída socioculturalmente e por isso mesmo, abarcando emoções, intuições, subjetividades, narradas com a intencionalidade de [res] significar as memórias das ações e acontecimentos vivenciados em diferentes tempos e espaços. (MARQUEZAN, 2015, p. 91).

Ao relembrar momentos de sua vida escolar, a dificuldade na aprendizagem, os desafios enfrentados na escolha da sua profissão, nas expectativas e retorno a suas origens, a coor-

denadora pedagógica traz lembranças que a deixam triste, das dificuldades na aprendizagem superadas com incentivos dos professores; o estranhamento com a fala de sua tia pelo fato de ser uma pessoa de seu convívio no ambiente familiar, sendo experiências negativas, mas que, ao mesmo tempo, lhe deixam felizes, pois foram determinantes nas decisões e superações na sua profissão. Constatamos que a coordenadora pedagógica se tornou, ao longo do seu percurso pessoal e profissional, uma referência para a comunidade escolar porque é participante, atenciosa e atua com determinação ao que for preciso para o melhor da comunidade escolar, também valoriza a história de pertencimento à comunidade local em que passou toda sua infância, seu contexto de reencontrar pessoas que fizeram parte da sua vida, das suas origens e da sua profissão.

Em relação à decisão de ser coordenadora pedagógica, sua narrativa se remete ao convite realizado pela diretora da escola, e pela sua determinação em mudanças na prática profissional tanto em sala de aula como no cargo de professora responsável, mesmo se sentindo inexperiente, sentia-se acolhida pelas colegas que a incentivavam por ser dinâmica e persistente. Percebemos a importância da relação interpessoal para poder realizar um trabalho coeso que alcance os objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico. Para Leão (2004, p. 64), “as relações interpessoais têm um peso enorme no processo de aprender e ensinar”.

Quanto ao modo como percebe a gestão escolar e a função de coordenadora pedagógica, a narrativa se refere a uma gestão pautada no diálogo, no olhar e em assumir papéis diferentes, fortalecendo cada vez mais os laços de convívio no trabalho.

A segunda categoria de análise está relacionada às questões de participação em estudos, construção de conhecimento e formação continuada. A narrativa da coordenadora

pedagógica nos remete ao envolvimento ativo em estudos, projetos e formação continuada, o comprometimento com sua formação. A formação continuada de professores é um processo contínuo, deve estar presente durante todo o percurso da vida profissional com novas ressignificações, trocas de experiências e reflexão sobre sua atuação como professor. Ao lembrar sobre a relação que mantém com os professores, a coordenadora admite ser muito boa, pautada no diálogo e no apoio mútuo, que o trabalho se fortalece por meio de momentos de escuta.

O sentimento de pertencimento da coordenadora pedagógica ao grupo da escola fica visível quando ela se coloca no lugar de suas colegas e do envolvimento com a comunidade escolar, nas questões emocionais e sociais presentes no dia a dia da escola. Antunes (2011, p. 23) assim afirma: “acredito que o fator fundamental, em toda carreira profissional, não só a docente, constitua-se nesta vontade constante de aprender, amar, descobrir. São os desejos em conhecer que nos tornam ávidos humanos.”.

Quando a coordenadora narra sobre a forma como foi convidada para a função de coordenação pedagógica, observamos um sentimento de satisfação e realização. Segundo ela, a coordenadora anterior a incentivou muito. A organização do trabalho na escola foi um ponto determinante para aceitar estar junto, construindo, inovando e participando da proposta que a escola desenvolve. Nesse momento da narrativa, foi possível observar que seus olhos brilharam e percebemos o pertencimento a esse espaço.

A organização e o trabalho do coordenador pedagógico acontecem a partir do movimento que é realizado no espaço escolar. Significa que, com a coletividade e reflexão, com o distanciamento e aproximação dos envolvidos e espaços sobre nós e a nossa prática é possí-

vel aprender e viver melhor. Para Leão (2009, p. 21):

Todas as pessoas desenvolvem maneiras de viver e sobreviver graças à sua capacidade permanente de aprender. Por ser essa uma atividade tão importante para a sobrevivência dos seres humanos, o próprio homem criou formas de organização, como a instituição escolar, para que as aprendizagens se tornassem cada vez mais eficientes.

Essa organização perpassa pela gestão democrática e pela proposta pedagógica, ela é a bússola que orienta toda a escola. Verificamos que a escola trabalha com projetos, pois acredita que este desperta no professor, na criança e em todos os envolvidos, uma rede de saberes e de trocas de experiências em que todos são protagonistas do processo.

Na sequência, abordamos a categoria relacionada ao processo formativo na escola, elaboramos informações relevantes para compreender como são organizados e realizados os processos de formação continuada no espaço escolar. Analisamos a narrativa obtida com a coordenação pedagógica a partir de sua rotina de trabalho para *a priori* chegar aos processos formativos organizados pela escola. Em um primeiro momento, percebemos que a coordenadora tem um sentimento de pertencimento quando relembra de como ela se envolve na rotina da escola, percebe que é gratificante estar presente ali e como sua presença difere na rotina escolar. Conforme narrativa da coordenadora pedagógica, os processos formativos acontecem por meio de reuniões, que ocorrem todas as quartas-feiras no turno da manhã das 10h às 12h e de tarde das 15h às 17h, são momentos para refletir sobre legislação, resoluções, aspectos mais direcionados ao trabalho pedagógico da professora. Outros momentos de formação são organizados aos sábados pela manhã, pois é um momento que a escola proporciona a todos os envolvidos:

professores, funcionários (merendeira, serviços gerais), estagiários e equipe diretiva.

[...] essa formação geralmente vai toda manhã de sábado, das 8h ao meio-dia, uma vez por mês, parte de um projeto que a gente organiza no início do ano. O projeto pra formação continuada, só que esse projeto é aberto, porque como a gente vai identificando as necessidades das professoras conforme vai iniciando as atividades do ano letivo. (Entrevista narrativa, coordenadora pedagógica).

Nesse sentido, “os processos de formação estão relacionados e são produzidos através da trajetória de vida e dos percursos educativos de cada professor no decorrer da sua carreira docente” (ANTUNES, 2011, p. 31). Antunes e demais autores (2004) mencionam que os professores em serviço precisam de uma formação continuada, embasada por uma política educacional mais flexível, que possibilite apoio a essa (re)construção profissional a partir da reflexão do saber da experiência. Portanto, a importância de participar de grupos de estudos e pesquisa, de espaço de trocas, por meio de leituras, discussões, também nos forma como seres humanos e como professores. Nesse processo de organização, a narrativa da coordenadora pedagógica deixa bem claro todos os momentos e como acontecem passo a passo, conforme exposto a seguir:

[...] essas formações acontecem em momentos. Num primeiro momento, a gente sempre organiza uma sensibilização, sempre tentava organizar dessa forma, como são professoras, estagiárias e funcionárias não dá assim pra ser uma coisa específica da área da Pedagogia, tem que ser uma coisa que atinja a todo mundo, que sensibilize todo mundo, então a gente tenta trazer alguma coisa que resgate uma coisa da vida delas pra elas entenderem o que a gente faz aqui dentro, o principal, o básico das formações é que todos entendem o que se faz numa escola de Educação Infantil tá. [...] Depois a gente entra numa parte um pouco mais teórica, traz um texto pra elas, um vídeo, um filme,

um documentário, que aborde aquele tema, depois disso a gente sempre tem uma parte de dividir em grupo pra formar grupos menores pra elas discutirem aquela situação com as colegas, faz grupos mistos, estagiárias com professor, com funcionárias, todos ali são iguais ninguém é mais do que ninguém, [...] o grupo e externaliza tudo o que a gente entendeu daquilo que a gente estudou e vivenciou naquele dia que é pra consolidar o trabalho da manhã. (Entrevista narrativa, coordenadora pedagógica).

Destacamos a função importante da coordenação pedagógica como articuladora na organização do trabalho educativo, que fomenta um processo dialógico entre os sujeitos para estabelecer uma proposta de ensino mais justa e democrática. A narrativa da coordenadora pedagógica remete a um bom relacionamento com as professoras em todas as formações organizadas pela escola. Ela parece sentir o mesmo em relação à mudança na prática das professoras. Segundo ela, são poucas que resistem às mudanças, mas investe em outras formas de formação, como convidar as pessoas que não sejam da escola para realizá-la.

[...] no geral, sempre tem bastante participação. As professoras se sentem à vontade para falar, para participar, colocar sua posição a respeito daquilo e até do que não concordam. Às vezes, surge algum impasse entre uma professora e outra [...], fazendo mais formações a respeito, trazendo outras pessoas falando sobre aquilo, sair da nossa percepção, [...] refletir sobre o que faz a mudança passa pela reflexão profissional e nem sempre todos refletem. Participam bastante na formação, mas nem sempre chega no dia a dia muda a prática e aí é que tá o maior desafio (Entrevista narrativa, coordenadora pedagógica).

Em relação aos desafios e dificuldades que enfrenta, narra que são poucos, percebe mais na questão de mudar a forma como trabalha em sala de aula. Nesse sentido, Antunes (2004, p. 264) afirma que a importância da escuta aos professores, dando espaço para que falem de

suas trajetórias, suas aprendizagens criativas e práticas desenvolvidas ao longo do percurso formativo: “trabalhar com a memória nesta perspectiva, é ultrapassá-la de modo a permitir-nos ver o passado pelo presente, a fim de construir este de outra forma”. As resistências às mudanças, na prática, perpassam por vários fatores pessoais e de aceitação, conforme Leão (2009, p. 68),

O fato é que inúmeras pessoas permanecem com essa concepção e possuem uma grande resistência à mudança. Entra aí um fator emocional, pois para ter a aceitação de que os tempos e os espaços abrigam novos saberes é necessário ter flexibilidade e essa pressupõe motivação e abertura para reconhecer os avanços teóricos que se processam na escola. Sem essa abertura para o novo, as práticas docentes também ficam comprometidas.

A formação continuada tem muito a oferecer nesse processo, pois se manter atualizado é requisito indispensável para qualquer profissional. O professor atualizado se torna um facilitador e não apenas um transmissor de informações, além disso, se tornar cada vez mais capaz de se integrar à evolução das práticas pedagógicas e às novas tendências educacionais.

Em relação aos desafios, cito os estudos de Antunes (2011) para argumentar que: se os próprios professores não acreditarem na mudança a partir da reflexão das suas experiências educativas e das suas experiências de vida, como pensar que o poder educacional instituído vai acreditar? O coordenador pedagógico precisa ter um papel de promover a reflexão e a aprendizagem em equipe, organizar o pensamento e gestar a ação do grupo no espaço escolar, também precisa estar sempre pronto para aprender o tempo todo, pesquisar, investigar sobre a própria atuação, usando a criatividade, sensibilidade, contando com a capacidade de interagir com todos os segmentos envolvidos na escola.

Considerações finais

Ao buscar compreender como se dá a formação continuada por meio da narrativa da colaboradora, foi possível conhecer as suas experiências e vivências, assim como as emoções, a superação e a formação que acontecem no espaço escolar. A narrativa da coordenadora pedagógica proporciona momentos da história de vida compartilhada com a pesquisa. Sua narrativa nos impulsiona a realizar novos sonhos em relação à formação continuada de professores, pois percebemos que há um movimento pessoal e coletivo constante e efetivado pelo diálogo e pela escuta para uma escola que busque alcançar os objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico.

Dessa forma, compreendemos que a coordenadora oportuniza a formação continuada a partir de sua história de vida e pertencimento à escola por meio de estratégias bem pensadas e planejadas para serem efetivadas nas reuniões pedagógicas da escola. Durante essas formações, há uma sequência que se inicia a partir das necessidades observadas no cotidiano e que abrangem, de forma geral, temas que interessem a professores, estagiários e funcionários que atuam na escola. O detalhamento das formações narradas pela coordenadora demonstra conhecimento sobre assuntos e temas que realmente podem contribuir com alterações nas práticas pedagógicas. Nesse contexto, há ainda a sua preocupação em fortalecer os laços de pertencimento e a motivação de todos para a continuidade das formações.

Um aspecto que nos chamou a atenção foi a riqueza de detalhes na história da coordenadora pedagógica que versam sobre a vontade e determinação em estar sempre disposta a ouvir e mediar com intervenções que enriqueçam o trabalho pedagógico das professoras, assim como desenvolver formações que venham ao

encontro de suas expectativas, da escola e da comunidade.

Portanto, as experiências vivenciadas nesta pesquisa contemplaram os objetivos propostos e poderão contribuir com a formação de professores e gestores, pois a trajetória de vida narrada pela colaboradora revelou saberes e experiências, presentes no cotidiano escolar e em sua vida, assim como contribuições para a história dos que lutam por uma educação pública de qualidade.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **História e Histórias de Vida** - destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Pesquisa autobiográfica – tempo, memória e narrativas**. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do Método (Auto) biográfico. 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.

ANTUNES, Helenise Sangoi et al. **Ciclos de vida pessoal e profissional na trajetória docente**. Santa Maria: Pallotti, 2004.

ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.

ANTUNES, Helenise Sangoi. Imaginário social e formação inicial de professores: tecendo relações entre teorias e práticas educativas. In: ANTUNES, Helenise Sangoi (Org.). **Trajetoária docente: o encontro da teoria com a prática**. Santa Maria, Universidade

Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino: Editora Pallotti, 2005. p. 19-32.

BAUER, Martin. W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BURNIER, Susana. et al. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 35 maio/ago. p. 343-358, 2007. Disponível em: Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: 12 de dezembro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 27 nov. 2018b.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27 nov. 2018b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 nov. 2018.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FPRNjxFHvDf8jX5Yx55ThhH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2021.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 90-113.

LEÃO, Débora Ortiz de. **Memórias e saberes de alfabetizadoras: representações sobre a leitura e escrita na história de vida de três professoras**. 2004. 192 fl. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

LEÃO, Débora Ortiz de. **Vivências culturais nos cenários da alfabetização: Formação, saberes e práticas docentes**. 2009. 110fl. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCK, Heloisa. **A Gestão Participativa na Escola**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LUCK, Heloisa. Gestão educacional: estratégia, ação global e coletiva no ensino. In: FINGER, Almeri Paulo. et al. **Educação: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 1996. p. 37-42.

MARQUEZAN, Lorena Inês Peterini. **Trajetórias e processos formativos na/da docência: memórias e [res]significações**. 2015. 323 fl. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto e REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MENEGHEL, Stela Nazareth. Histórias De Vida – notas e reflexões de pesquisa. **Athenea Digital** - n. 12, p. 115-129, 2007. Disponível em: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/6386/ssoar-athenea-2007-12-meneghel-historias_de_vida_-_notas.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-athenea-2007-12-meneghel-historias_de_vida_-_notas.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e transformação. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007. p. 111-118.

NÓVOA, Antonio. (Org.) **Vidas de professores**. Porto:

Porto Editora, 1993.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da escola pública**. SP: Ática, 2006.

ROSA, Clóvis. **Gestão estratégica escolar**. 2 ed. Petrópolis, Vozes, 2004.

SILVA, Maria Lucia Leite da; LEÃO, Débora Ortiz de. A gestão escolar democrática e o princípio de valorização e reconhecimento do trabalho do professor. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 7, n.

16, p. 77-90, 2018. Disponível em: <https://www.re-dalyc.org/journal/4718/471857006007/html/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2. ed. atual. Fortaleza: EdUECE, 2015.

Recebido em: 12/02/2021

Revisado em: 25/10/2021

Aprovado em: 30/10/2021

Felipe Costa da Silva é pedagogo, especialista em Gestão Educacional, mestrando em Educação pelo Centro de Educação (CE) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial Continuada e Alfabetização (Gepfica). *E-mail*: felipecostadasilva.96@gmail.com

Débora Ortiz de Leão é pedagoga, pós-doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), professora associada da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Integra o Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) do Centro de Educação (CE) da UFSM. Vice-líder do Grupo de Estudos em Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (Gepfica). *E-mail*: dboleao@gmail.com

INSISTIR EM FRESTAS NA PANDEMIA: ESPERANÇAR NA PRESENÇA ANTE O AFASTAMENTO

■ VITÓRIA DA SILVA BEMVENUTO

<https://orcid.org/0000-0002-1300-0806>

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

■ ADRIANNE OGÊDA GUEDES

<https://orcid.org/0000-0001-5632-4539>

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

Neste ensaio, nos propomos relacionar nossas ações como professoras-pesquisadoras do projeto HABITAR-SE e a experiência de viver a pandemia da covid-19. Diante das inquietudes dessa crise sanitária, política e social, e do afastamento físico, escolhemos insistir em frestas na pandemia: continuar esperando numa educação que se faz na relação consigo, com o outro e com o mundo, que se baseia nas sensibilidades como ferramentas ao diálogo, na troca afetiva, em detrimento de um adoecimento físico, mental e emocional. Dessa escolha, então, nasce o projeto de ensino-pesquisa-extensão HABITAR-SE. Nosso interesse aqui se debruça em refletir e narrar sobre como tal nascimento se deu, os acontecimentos que o antecederam e como seu impulsionamento está conectado às emergências que nos cercam. Nesse sentido, firmamos a relação entre vida e pesquisa, entendendo que as experiências vivenciadas por nós como pesquisadoras e pessoas no mundo não são dicotômicas. Além disso, percebemos que o exercício de apostar em práticas educativas ancoradas numa educação que visibiliza o corpo e os sentires nos mobiliza, aproxima e entusiasma a seguirmos ativas mesmo diante de forças paralisadoras. O HABITAR-SE, enquanto projeto que se iniciou na quarentena e está em andamento, é o que traz vida a este ensaio e vem se manifestando como um fortalecedor de vínculos e presenças, a partir de nossos corpos, nesse momento de afastamentos.

Palavras-chave: Educação. Sensibilidades. Habitar-se. Presença. Pandemia.

ABSTRACT **INSISTING ON THE FRACTURES OF THE PANDEMIC: HOPE IN THE PRESENCE OVER DISTANCE**

In this essay, we propose to relate our actions as teachers-researchers of the HABITAR-SE project and the experience of living the pandemic of COVID-19. Faced with the concerns of this health, political and social crisis, and the physical detachment, we have chosen to insist on the fractures of the pandemic: to continue hoping for an education that is done in the relationship with oneself, with others and with the world, that is based on sensibilities as tools for dialogue, on affective exchange, to the detriment of physical, mental and emotional illness. From this choice, then, is born the project of teaching-research-extension HABITAR-SE. Our interest here is focused on reflecting and narrating how this birth took place, the events that preceded it and how its impulse is connected to the emergencies that surround us. In this sense, we establish the relationship between life and research, understanding that the experiences lived by us as researchers and as people in the world are not dichotomous. Furthermore, we realize that the exercise of investing in educational practices anchored in an education that makes the body and feelings visible mobilizes us, brings us closer and encourages us to remain active even in the face of paralyzing forces. The HABITAR-SE, as a project that began in quarantine and is in progress, is what brings life to this essay and has been manifesting itself as a fortifier of bonds and presences, from our bodies, in this moment of estrangement.

Keywords: Education. Sensibilities. Habitar-se. Presence. Pandemic.

RESUMEN **INSISTIR EN FRACTURAS EN LA PANDEMIA: ESPERAZAR EN LA PRESENCIA DELANTE DE LA DISTANCIA**

En este ensayo, proponemos relacionar nuestras acciones como docentes-investigadores del proyecto HABITAR-SE y la experiencia de vivir la pandemia de COVID-19. Ante las preocupaciones de esta crisis sanitaria, política y social, y sobre todo ante el desprendimiento físico, hemos optado por insistir en las fracturas en la pandemia: continuar esperando en una educación que se haga en la relación con uno mismo, con los demás y con el mundo, que se base en las sensibilidades como herramientas de diálogo, en el intercambio afectivo, en detrimento de la enfermedad física, mental y emocional. De esta elección, entonces, nace el proyecto de enseñanza-investigación-extensión HABITAR-SE. Nuestro interés aquí se centra en reflexionar y narrar cómo ocurrió este nacimiento, los hechos que lo precedieron y cómo su impulso está conectado con las emergencias que nos

rodean. En este sentido, establecemos la relación entre vida e investigación, entendiendo que las experiencias vividas por nosotros como investigadores y personas en el mundo no son dicotómicas. Además, nos damos cuenta de que el ejercicio de invertir en prácticas educativas anclado en una educación que visibilice el cuerpo y los sentimientos moviliza, nos acerca y nos excita a permanecer activos incluso ante fuerzas paralizantes. Lo HABITAR-SE, como proyecto que comenzó en la cuarentena y está en marcha, es lo que da vida a este ensayo y se ha ido manifestando como un fortificante de lazos y presencias, desde nuestros cuerpos, en este momento de extrañeza. **Palabras-clave:** Educación. Sensibilidades. Habitar-se. Presencia. Pandemia.

A tua presença. Desintegra e atualiza
a minha presença (Veloso, 1992)

O terreno sinuoso e as inquietações: as emergências em ensaio

Insistir é não desistir, perseverar, pedir novamente algo a alguém, apesar de já ter recebido recusas ou, ainda, dar grande atenção a certo assunto com que se relaciona. Frestas são aberturas por onde passa luz, mais estreitas que janelas, para a iluminação do interior e pandemia é definida como uma doença infecciosa e contagiosa que se espalha rapidamente e acaba por atingir uma região inteira.¹

No encontro com os significados das palavras descritas acima, sentimos que insistir em frestas na pandemia se enuncia na prática de continuar, diariamente, esperando numa educação que se faz na relação consigo, com o outro e com mundo, que se baseia nas sensibilidades como ferramentas ao diálogo, na troca afetiva, em detrimento de um adoecimento físico, mental e emocional. Para isso, então, nos

¹ As palavras “insistir”, “frestas” e “pandemia” foram pesquisadas no *Dicionário On-line de Português* com o intuito que, a seguir, colaborassem para a conexão entre seus significados e os sentidos que apresentam para as autoras.

mantemos integrantes de um grupo de pesquisa que se volta a investigar o diálogo entre a educação e a arte, bem como propor ações extensivas relacionadas a esses campos.

Esperando aqui vem com toda ação, com que Paulo Freire incorpora no substantivo esperança, que, assim, vira verbo. Com ele, acreditamos que a esperança necessita ancorar-se na prática.

Sem um mínimo de esperança, não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desdереça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma educação na esperança. É que ela tem uma tal importância na nossa existência individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixar que ela resvale para a desesperança e o desespero [...]. (FREIRE, 2018, p. 15).

Nesse momento em que tantas instabilidades – políticas, sanitárias e sociais – atravessam nossos corpos, percebemos que a esperança, enquanto ação mobilizadora e crítica, nos coloca de pé, nos mantém coletivas e moventes. Assim, inspiradas em Freire (2018) e sentindo em nós o que essa prática de esperar convoca, continuamos nossa ação de abrir frestas motivadas pela esperança.

Buscando tecer um caminho para esta escrita e já percebendo que ela nasce daquilo que sentimos como uma urgência neste momento, o ensaio se apresenta como o corpo que dará espaço para que nossas ideias se movam. Por doar à pesquisa uma “liberdade temática e formal” (LARROSA, 2003, p. 107), escolhemos estar aqui como ensaístas, apresentadas por Larrosa (2003), como pessoas que problematizam a escrita e a leitura cada vez que se relacionam com elas. Para ensaístas, “a leitura e a escrita são, entre outras coisas, lugares de experiência” (LARROSA, 2003, p. 108).

Em conversa com Adorno (2003), Larrosa (2003) comenta que o ensaio se ancora no tempo, e se apoia em seu caráter temporário e efêmero, sua própria finitude. Assim, o ensaio, acontece em um tempo e um contexto cultural, que, ao se expressar, possibilita uma relação. Dessa maneira, quem se dedica a ensaiar “seleciona um corpus, uma citação, um acontecimento, uma paisagem, uma sensação, algo que lhe parece expressivo e sintomático, e a isso dá uma grande expressividade” (LARROSA, 2003, p. 111).

O ensaio se afasta da linearidade e do retilíneo que, segundo Larrosa (2003), se aproxima do método. Para o autor, ao contrário do método e, para nós, semelhante ao que se dedica à educação estética e ao que este momento solicita – como será apresentado mais à frente –, o ensaio, enquanto caminho, é sinuoso, se adaptando às imperfeições do terreno.

O caminho linear, retilíneo é o caminho daquele que sabe previamente aonde vai, e traça, entre ele e seu objeto, a linha mais curta, mesmo que para realizá-la tenha que passar por cima de montanhas e rios. O método tem a forma de uma estrada ou via férrea que ignora a terra. Ao contrário, o ensaísta prefere o caminho sinuoso, o que se adapta aos acidentes do terreno. Às vezes, o ensaio é também uma figura de desvio, de rodeio, de divagação ou de extravagância. Por isso, seu traçado se adapta ao humor do caminhante, à sua curiosidade, ao seu deixar-

se levar pelo que lhe vem ao encontro. O ensaio é, também, sem dúvida, uma figura do caminho da exploração, do caminho que se abre ao tempo em que se caminha. (LARROSA, 2003, p. 112).

Nessas movimentações, escolhemos, por meio deste ensaio, nos relacionar com os conceitos à medida que os desdobramentos e as inquietações os trouxeram à tona. Adorno (2003) nos empodera da ideia de que o ensaio convida a uma interação recíproca de seus conceitos no processo da experiência e que nela “os conceitos não formam um continuum de operações, o pensamento não avança em um sentido único; em vez disso, os vários momentos se entrelaçam como num tapete” (ADORNO, 2003, 29-30) e ainda que,

todos os seus conceitos devem ser expostos de modo a carregar os outros, cada conceito deve ser articulado por suas configurações com os demais. No ensaio, elementos discretamente separados entre si são reunidos em um todo legível; ele não constrói nenhum andaime ou estrutura. Mas, enquanto configuração, os elementos se cristalizam por seu movimento (ADORNO, 2003, p. 31).

A não imobilização do ensaio se assemelha, aqui, com os movimentos que nos convidamos a fazer neste momento. O primeiro deles se apresenta quando percebemos que, há alguns meses, planejávamos ações que se estenderiam ao longo de seis meses, ações estas que foram atravessadas pelo isolamento social em razão da pandemia do coronavírus² que se difundiu no Brasil e no mundo. Desse passear pelo campo da crise sanitária que se apresenta – que nas terras brasileiras também é social e política –, vamos nos permitindo sentir as elevações e depressões do solo, abrindo espaço para experiência.

2 É uma família de vírus que causa infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31 de dezembro de 2019, após casos registrados na China. Tal vírus, pela sua fácil transmissibilidade e mutabilidade, foi capaz de provocar uma pandemia, que temos conhecido como covid-19.

Assim, da experimentação da pandemia enquanto uma força impulsionadora desta escrita, convocamos à reflexão sobre como nos fazer ativos, presencialmente juntos mesmo em distância, de que maneira tornamos possível a manutenção do vínculo entre nós – grupo de pesquisa e extensão ligado a uma universidade pública do Rio de Janeiro que atua em parceria, professoras e estudantes – e as vias que nos fazem mover: a educação, as sensibilidades e o vínculo relacional.

Enquanto pesquisadoras, habitamos um grupo que se interessa pela manutenção do tripé pesquisa-ensino-extensão da universidade³. Na sustentação do ensino e da pesquisa, dedicamos atenção a projetos voltados para a formação inicial de professores, com estudantes da graduação em Pedagogia. Já na extensão, elemento primordial na expansão do que é desenvolvido dentro das paredes das instituições acadêmicas públicas para a sociedade, nos empenhamos em propor projetos que envolvam a Educação Básica. Os projetos nascem com a vontade de colaborar com a formação de professores, atuando desde a formação inicial docente até sua inserção no campo de trabalho, e são fundados nos princípios da educação estética que convida à ideia de que, “educar primordialmente a sensibilidade constitui algo próximo a uma revolução nas atuais condições do ensino, mas é preciso tentar e forçar sua passagem através das brechas existentes, que são estreitas, mas podem permitir alargamentos” (DUARTE JR., 2000, p. 212).

No exercício de abrir brechas e alargar as que já existem, observamos algumas das ações vitais que estavam inseridas em nossos

cotidianos e outras que seriam promovidas por nosso grupo de pesquisa antes da pandemia. Teríamos, por exemplo, encontros semanais, físico-presenciais, teórico-práticos com os estudantes do curso de Pedagogia da universidade. Encontros esses que têm o sentido, assim como o de Manoel de Barros, de nutrir um conhecimento que não se estuda só em livros, mas tem em si a proposta de “pegar, de apalpar, de ouvir e de outros sentidos” (BARROS, 2015, p. 15).

Resgatando em nós o primeiro e último momento em que estivemos fisicamente presentes com essas/esses estudantes na disciplina “Corpo e Movimento” (em março de 2020), que integra os componentes curriculares obrigatórios do curso de Pedagogia em que atuamos, lembramos que iniciamos um vínculo⁴. Nos dois turnos em que trabalhamos, vespertino e noturno, começamos os encontros em roda e uma conversa foi contando como seriam nossas aulas. A dinâmica inicial foi logo chamada para roda e anunciamos – em coletivo – que em nossos encontros os corpos se movimentam.

Sustentando a premissa de que “educar não tem a ver apenas com mostrar ou ensinar enunciados, mas com fazer a experiência, a experiência política e poética [...]” (LÓPEZ, 2011, p. 68), chamamos a presença de um corpo vivo para a sala de aula: o convite disparador foi para percebermos como nos sentíamos naquele momento e depois andarmos e correr-mos. Aquecemos o primeiro encontro com uma história, numa proposta dramatizada, em que os personagens éramos nós mesmas(os). Nela, pegamos um ônibus cheio, fomos ao Saara⁵

3 De acordo com o artigo 207 da Constituição Federal de 1988, as universidades brasileiras devem obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, formando o tripé que baseia suas ações. Esses elementos fundamentais precisam funcionar de maneira equiparada, merecendo igualdade em tratamento.

4 O relato que se segue sobre o primeiro encontro com as turmas de “Corpo e Movimento” teve como base o registro de uma das autoras – enquanto estagiária docente – em seu diário de bordo que teria como objetivo guardar, com palavras, as experiências vividas durante as aulas.

5 Segundo o WikiRio, Saara é a sigla para Sociedade de Amigos das Adjacências da Rua da Alfândega, formada em 1962 pelos comerciantes da área. É um mer-

comprar fantasias de carnaval, sentimos fome após as compras e, depois, deitamos para descansar. Exploramos espaços no chão, nos cantinhos, brincamos com bola e nos auto-massageamos. Desse momento mais agitado, nos conectamos a respiração e ao movimento, para uma dinâmica menos acelerada e, então, começamos a nos apresentar para a turma por meio de gestos.

As apresentações foram seguindo até que chegamos na leitura do primeiro texto que iria compor o cronograma de aulas, mas, ao contrário do que normalmente acontece, não foram os estudantes que leram por si só o texto: a professora leu para a turma. Como uma contação de história, *O seu corpo, a casa onde você não mora*, de Therése Bertherat, foi nos conduzindo para as questões mobilizadoras daquele encontro: como nos relacionamos com nossos corpos? Nós nos habitamos? Àquela altura o espaço de troca estava garantido e, as(os) estudantes, enquanto protagonistas das aulas, foram sugerindo temas que se relacionavam com seus corpos, entre eles as questões de gênero, insatisfação com o corpo, vergonhas devido às deformidades físicas ou a disforias corporais. Em roda “nossas palavras se ajuntavam uma na outra por amor e não por sintaxe” (BARROS, 2015, p. 15) e falamos sobre corpo, invasões que sofremos e fazemos no corpo alheio e ações que podemos trazer para nosso cotidiano que nos aproxime de nós mesmas(os).

Ao final, nos abraçamos e, naquele até breve, percebemos que em “Corpo e Movimento”, existe um potencial de criação de um espaço seguro, afetivo, um ambiente para não se negar e sim afirmar, como canta Caetano, “a dor e a delícia de ser o que se é” (VELOSO, 2012). Ao experimentarmos esse único encontro, não

cado popular que compreende vários quarteirões no [centro](#) da cidade do Rio de Janeiro com lojas de roupas, brinquedos, acessórios para carnaval e artigos de festas a preços acessíveis.

sabíamos que, devido à pandemia, não nos encontraríamos mais presencialmente. Sem maneiras outras de encontros, talvez, estivéssemos esperando até hoje, como Manoel de Barros, para “fazer um cruzamento de árvores com passarinhos para obter gorjeios” (BARROS, 2015, p. 15) nas palavras.

Um outro convidado que nos bateria a porta, cotidianamente, seria o planejamento de ações futuras, o futurar-se: conjugação que nos é imposta no dia a dia da contemporaneidade rápida que nos faz ir dormir pensando em acordar.

Ressaltamos que a reflexão acerca do futurar não se faz diminuindo ou negando a necessidade de organização de estratégias de atuação, passo a passo e de maneira especial. Quem nos solicita rever a ato prolixo de futurarmo-nos é a pandemia do vírus covid-19. Tínhamos congressos agendados: foram adiados. Idas e vindas desenfreadas: silenciadas. Rotinas que envolviam estadia na rua substituídas pelo hábito de permanecer em casa o maior tempo possível – para aqueles que têm a possibilidade de estar em quarentena nesse momento, já que tantos outros não foram liberados⁶ de suas funções no trabalho ou precisam se colocar na rua para que nós possamos estar em casa.

Ao longo desses meses, estivemos cercados por decretos estaduais, municipais e federais que buscam controlar o fluxo de pessoas durante a quarentena. Mas há uma comunicação dificultosa entre líderes do poder executivo: regras de isolamento social são emitidas por governadores, mas os prefeitos não as reconhecem e o presidente da república prefere

6 As atividades de *delivery* começaram a ser a opção para que as pessoas, que pudessem, ficassem em casa em lugar de ir ao mercado, por exemplo, fazer as compras. Podemos destacar também a presença dos motoristas de transportes públicos, médicas e médicos, enfermeiros e enfermeiras e demais profissionais de saúde que trabalham ativamente para que as pessoas que precisam tenham atendimento e deslocamento.

dizer que a pandemia é uma gripezinha⁷. Um exemplo desse problema é a situação que o Rio de Janeiro presencia com a flexibilização das medidas de quarentena colocadas em prática por um plano da prefeitura, enquanto o governador mantém o decreto de não funcionamento de diversos estabelecimentos e locais públicos⁸.

Desde o dia 2 de julho de 2020, a medida foi colocada em ação pela Rio Prefeitura e dividida em seis fases, permitindo reaberturas, mesmo que a Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) afirmem que, no Brasil, ainda não é propício retornos e que eles podem levar a uma nova onda de contágio. A Fiocruz divulgou na *Nota técnica sobre a importância das medidas de distanciamento social no contexto atual*, direcionada ao Ministério Público, que

[...] considerando que a transmissão do vírus ainda não está sob controle, qualquer diminuição ou flexibilização representará um aumento da transmissão e da demanda do sistema de saúde, que ainda não atende aos critérios e às condições para responder ao aumento de casos. A grande fila para acesso e atendimento hospitalar de todos os pacientes com COVID-19, bem como a mortalidade elevada como resultado da dificuldade no acesso aos cuidados de saúde necessários, são indicadores inequívocos das incapacidades atuais do sistema de saúde responder às necessidades atuais ou mesmo àquelas resultantes do aumento do número de casos. (FIOCRUZ, 2020, p. 13).

Assim, a Fiocruz finaliza a nota técnica ao Ministério Público reforçando que diante do cenário atual e tendo como base critérios pro-

postos pela OMS, “[...] a adoção rigorosa do conjunto de medidas de distanciamento social torna-se absolutamente necessária até que a situação da pandemia esteja sob controle no estado e municípios” (FIOCRUZ, 2020, p. 14).

Diante desse cenário, um microrganismo invisível a olho nu parece nos dizer: é tempo de viver um dia de cada vez, de analisar com cuidado e cautela cada ação – principalmente quando ela envolve diversas pessoas –, colocar a atenção em uma tarefa por vez. O coronavírus parece vir desligando, em camadas, o impulso do amanhã e expõe a necessidade do presente, da presença e de elementos mais ordinários à vida como o direito à alimentação, à higiene, ao saneamento básico, à moradia e, principalmente, à saúde – como prevê o artigo 196⁹ da Constituição Federal do Brasil.

Para Krenak (2020), o ritmo em que vivemos, agora, não é o mesmo de ontem, nem das estações passadas e quem dirá dos meses anteriores. Estamos agora em uma suspensão que nos insere um silêncio profundo e audível para que não saíamos dessa experiência da mesma maneira que entramos.

O mundo está agora numa suspensão. E não sei se vamos sair dessa experiência da mesma maneira que entramos. É como um anzol nos puxando para a consciência. Um tranco para olharmos para o que realmente importa. Tem muita gente que suspendeu projetos e atividades. As pessoas acham que basta mudar o calendário. Quem está apenas adiando compromissos, está vivendo no passado. O futuro é aqui e agora, pode não haver ano que vem. (KRENAK, 2020, p. 12).

Não basta só mudar o calendário porque as experiências que testemunhariam tais atividades previstas, agora adiadas, já não são

7 Em pronunciamento oficial no dia 24 de março de 2020, o presidente da República Jair Bolsonaro se referiu, publicamente, à doença como uma “gripezinha ou resfriadinho”.

8 Segundo a CCN Brasil, o prefeito do Rio de Janeiro, Marcelo Crivella, declarou à imprensa que os decretos do município são os que tem legitimidade e que os do estado são apenas recomendações. Dessa maneira, diante da manutenção de medidas de isolamento deliberadas pelo governador Wilson Witzel, Crivella manteve a continuidade dos retornos em seis fases.

9 Segundo o artigo 196 da Constituição Federal de 1988, “a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação” (BRASIL, 2017).

as mesmas. Junto com Heráclito, filósofo que viveu entre 500 a.C a 450 a.C, afirmamos que ninguém mergulha duas vezes no mesmo rio e, com sua licença, acrescentamos que ninguém também escova os dentes da mesma maneira que a anterior, porque no próximo segundo a água que passava naquele lugar do mergulho já é outra, a saliva que estava na nossa boca no momento da escovação de antes, já não é a mesma. Nós nos transformamos: fios de cabelo caem, células nascem e morrem, pensamentos se alteram, as necessidades mudam, o que era indispensável se torna dispensável e o que antes parecia trivial agora é essencial.

Este vírus que nos ameaça não é o mesmo na China, na Itália, nos Estados e no Brasil. Ele muda. E se muda, não sabemos o que é. Então seria muito bom parar de fazer projetos para amanhã, para o ano que vem e nos ater ao aqui e agora. Não tenho certeza nenhuma se no ano que vem tudo vai continuar a acontecer como se nada tivesse mudado. E tomara que não voltemos à normalidade, pois se voltarmos é porque não valeu nada a morte de milhares de pessoas no mundo inteiro. (KRENAK, 2020)¹⁰.

Assim, nos colocamos diante dos afeta-mentos que essa pandemia nos causa, das reinvenções que nos solicita e das ferramentas que nos apresenta como recursos para abri- mos frestas que possibilitem que não saiamos as mesmas(os) dessa experiência. Não voltar à “normalidade”, mas nos voltarmos à humani- dade e às sensibilidades que dela são intrínse- cas. Nos aconchegamos em Latour (2020), por meio do qual percebemos nossas ações como gestos que podem barrar, não só o alastra- mento do coronavírus, mas também uma lógi- ca mecânica de estar no mundo afastadas de possibilidades afetivas, sensíveis e presentes de ser conosco, com o outro e com o mundo.

O que não significa decrescer ou viver de amor ou de brisa, mas aprender a selecionar cada

10 Entrevista concedida ao Jornal Estado de Minas no início da pandemia.

segmento deste sistema pretensamente irre- versível, a questionar cada uma das conexões suspostamente indispensáveis e a experimen- tar, pouco a pouco, o que é desejável e o que deixou de sê-lo. (LATOURE, 2020, p. 4 e 5).

Sobre aquilo que deixou de ser desejável, sentimos que essa crise sanitária, assim como qualquer outra crise, como ressalta Medina (2018), é um instante decisivo para sentirmos os elementos que perturbam nosso organismo, instituições, a nós mesmos e ao coletivo em que estamos inseridos. Nossas ações se tornam im- portantes nesse momento crucial em que um micro-organismo expõe as mais diversas dis- torções sociais e pessoais, desigualdades, de- samores, interesses e violências contra a vida que antes, se mantinham escondidos, velados ou mesmo naturalizados. Santos (2020) nos convida a refletir sobre o fato de que “qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difí- cil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidado- res, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população” (SANTOS, 2020, p. 15) e nos sinaliza que existem “[...] grupos para os quais a quarentena é particularmente difícil. São os grupos que têm em comum padecerem de uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela” (SANTOS, 2020, p. 15). Dentre eles, podemos destacar as mulhe- res, os trabalhadores precários, informais, os sem-abrigo ou população de rua e os morado- res das periferias pobres das cidades, favelas.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Es- tatística (IBGE) registrou que 12,4 milhões de brasileiros estavam desempregados, na quarta semana de junho. Segundo Maria Lúcia Vieira, coordenadora da Pesquisa Nacional por Amos- tra de Domicílios (PNAD) Covid-19¹¹, também

11 Segundo o IBGE (2020), a coleta da Pesquisa Nacio- nal por Amostra de Domicílios (PNAD) Covid-19 teve início em 4 de maio de 2020 e objetiva estimar o nú- mero de pessoas com sintomas referidos associados à síndrome gripal e monitorar os impactos da pande- mia da covid-19 no mercado de trabalho brasileiro.

está havendo queda na população empregada, aumento da desempregada, acarretando elevação da taxa de desocupação. Assim como o desemprego, também aumentou durante a pandemia os casos de feminicídio nos estados brasileiros. Segundo a Agência Brasil, o relatório *Violência doméstica durante a pandemia de covid-19*, subiu de 117 para 143 o número de feminicídio, entre os meses de março e abril. Os estados com maiores elevações são o Acre (mais de 300% de aumento), Maranhão (166,7%) e Mato Grosso (150%).

Os fatores que explicam essa situação são a convivência mais próxima dos agressores, que, no novo contexto, podem mais facilmente impedi-las de se dirigir a uma delegacia ou a outro locais que prestam socorro as vítimas, como centro de referência especializados, ou, inclusive, de acessar canais alternativos de denúncia, como telefone ou aplicativos. Por essa razão, especialistas consideram que a estatística se distancia da realidade vivenciada pela população feminina quando o assunto é violência doméstica, que, em condições normais, já é marcada pela subnotificação. (BOND, 2020).

Em relação à população de rua e as pessoas em vulnerabilidade social, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU) Habitat, já em 2017, 1,6 bilhão de pessoas viviam em moradias inadequadas, das quais 1 bilhão vivia em favelas e assentamentos informais e hoje, em meio a pandemia do coronavírus, mais de 2 mil famílias foram despejadas de suas casas. Para a ONU (2020), os aconselhamentos sobre ficar em casa, praticar isolamento social, lavar as mãos regularmente e usar máscaras, enquanto simples “[...] medidas preventivas de saúde pública, são impossíveis de serem seguidas por pessoas em situação de rua ou que vivem em condições inseguras ou de alto adensamento, muitas vezes sem acesso à água e saneamento” (ONU, 2020, p. 1).

As questões de gênero também se apresentam no cotidiano da quarentena. Santos

(2020) se direciona às mulheres como cuidadoras do mundo ao relacionar que elas dominam os afazeres dentro e fora de suas famílias. É importante ressaltar que, neste momento, com a entrada do trabalho externo em casa – *home office* –, a jornada em dobro das mulheres – trabalhar fora de casa mais os cuidados com a casa e família – se misturaram. Segundo a última PNAD feita pelo IBGE, as mulheres dedicavam, em 2019, 21,4 horas semanais aos afazeres domésticos e ao cuidado de pessoas, enquanto os homens dedicavam 11 horas. Nesse cenário, a jornada do trabalho doméstico da mulher é 10h e 24min superior à do homem por semana.

Em relação a isso, Santos (2020) aponta que as mulheres prevalecem na enfermagem, por exemplo, que está na linha da frente dos cuidados a doentes e idosos. Assim, as mulheres “não se podem defender com uma quarentena para poderem garantir a quarentena de outros. São elas também que continuam a ter a seu cargo, exclusiva ou maioritariamente, o cuidado das famílias” (SANTOS, 2020, p. 16-17), o que nos lembra que a primeira pessoa a ir a óbito pela covid-19 no Rio de Janeiro foi uma mulher, empregada doméstica, de 63 anos.

Parece que durante a pandemia certos fatores da realidade se tornam mais visíveis “[...] praticamente na mesma proporção em que as situações também ficam mais críticas, caracterizando-se, assim, uma crise que impõe certas medidas de mudança” (MEDINA, 2018, p. 24). Assim, as sinuosidades e instabilidades desse terreno pandêmico sobre o qual caminhamos nos inquietaram e, dedicando atenção a esse caminhar, observando o quanto os acontecimentos que nos cercam em nossos cotidianos nos provocam a criar, investigar e praticar uma educação estesiada (DUARTE Jr., 2000), o HABITAR-SE foi ganhando corpo.

No meio do caminho sentimos o HABITAR-SE¹²

Experimentando a pandemia, nos interessamos por aquilo que nos inquieta e sentimos em nossos corpos que a angústia causada pelo afastamento físico nos mobiliza. Esse atravessamento nos convoca à responsabilidade de afirmar a importância das sensibilidades na vida humana e, principalmente, na educação. Enquanto pesquisadoras de uma instituição pública de ensino, enxergamos a ação de observar as tensões desse terreno como um compromisso com a sociedade, já que consideramos que a pesquisa não acontece afastada da vida cotidiana. Assim, nossa prática acontece por meio do elo entre o que desenvolvemos na universidade e o que acontece para além dela: conosco no/com o mundo. Esse contexto de crise nos apresenta que o desejável agora é estabelecer diálogos, construir e manter vínculos seguros e adubar, ainda mais, em nossas ações, o terreno da pesquisa sob o qual nos colocamos: a educação estética.

Tratando do processo que proporciona a quem está nele uma relação com seu corpo, sensibilidades e ações no mundo, a educação estética evoca a experiência, a prática – aquilo que tocamos com as próprias mãos –, acreditando que é por meio do sentir, do estar incorporado a si e ao entorno, que se torna possível saber.

A educação da sensibilidade necessariamente pressupõe uma educação sensível, isto é, um esforço educacional que carregue em si mesmo, em termos de métodos e parâmetros, aquela sensibilidade necessária para que a dimensão sensível dos educandos seja despertada e desenvolvida. A educação precisa ser suficientemente sensível para perceber os apelos que partem daqueles a ela submetidos, mais preci-

samente de seus corpos, com suas expressões de alegria e desejo, de dor e tristeza, de prazer e desconforto. (DUARTE JR., 2000, p. 212).

Dessa maneira, a estética desta educação, concordando também com Oswald (2011), não tem a ver necessariamente com o belo, os formatos, a perfeição, com a observação de uma obra de arte, mas sim com o que emociona, faz doer, com o que convida à dança e o que nos faz trocar de lugar, nos reconhecemos como inacabados. Aqui, “experimentar algo esteticamente supõe impregnar-se do mundo físico e social pelos sentidos” (OSWALD, 2011, p. 25), se relacionar com o que acende a vontade de ir, o que não tem fórmula pronta, o que se envolve no não saber e na espera, no decantar, para saber algo próprio.

Ao lançarmos nossos olhares sobre o tempo em que estamos inseridas, enxergamos que ele “[...] é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida” (KRENAK, 2019, p.13), mas que mesmo que essa produção de afastamentos constantes insista em nos mover para longe uns dos outros, existem “[...] pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover” (KRENAK, 2019, p.13) e que estão dispostas a contrapor o isolamento social com presença – mesmo que virtual –, a acolher as mortes, os choros, as incertezas e os medos que nos cercam com uma grande rede, que é costurada diariamente, com linhas de afeto, nós de escuta atenta e mãos humanas vinculadas.

Neste momento, percebemos que muitas dessas constelações de gente vêm investindo energia em ações voluntárias para a manutenção da vida de pessoas que se encontram em vulnerabilidade social e a todas e todos que se encontram acometidas(os) por questões emocionais diante do afastamento e isolamento social. O The Intercept_ Brasil (2020) organizou uma lista com os nomes dos principais coleti-

¹² Esse subtítulo foi inspirado pelo poema *No meio do Caminho* de Carlos Drummond Andrade.

vos que estão realizando essas ações, dentre eles, podemos destacar a Campanha de combate à crise do coronavírus – Favela Vertical que se mobilizou para atender à comunidade do Gardênia Azul, no Rio de Janeiro, com cestas básicas, itens de higiene e limpeza, promover cursos e oficinas para diminuir o impacto da pandemia. As redes virtuais também se tornaram um espaço para doações, florescendo perfis, como o Banco Comunitário Preventório que, além de estar ativo no fornecimento de cestas básicas e cuidados à comunidade do Morro do Preventório e outras, vem movimentando a internet com conversas fundamentais como, por exemplo, “Demandas da Pandemia na saúde mental”¹³.

Nesse cenário de mobilização diante dos desafios que se apresentam, escolhemos, durante a quarentena, a partir do mês de maio, propor o HABITAR-SE. Trata-se de um projeto de pesquisa, ensino e extensão, que objetiva, a partir de experiências com práticas corporais diversas, a manutenção do contato, do cuidado e da escuta dos desafios que cada participante vem enfrentando com a pandemia. Percebemos com ele a oportunidade de pesquisar e buscar sensivelmente maneiras outras de sentir o calor da crise como uma faísca que nos acende à reflexão sobre nossa própria maneira de sermos educadoras, pesquisadoras e, a todo momento, experimentadoras da escola da vida.

Percebemos que sua gestação e nascimento estão intrinsicamente relacionadas com os acontecimentos experimentados por nós durante os primeiros meses da pandemia da covid-19, ocasionando desejos e necessidades maiores de estarmos juntas de nossos pares – demais integrantes de nossos Grupo de Pesquisa, discentes do componente curricular de “Corpo e Movimento” e docentes da Educação

Básica que acompanham nossas ações. O projeto tem possibilitado momentos de autocuidado durante o período de afastamento e isolamento social por meio de encontros semanais que acontecem numa plataforma de encontros síncronos, às quintas-feiras, às 18h30, com duração de 1 hora. Inicialmente, convidávamos para esses encontros as(os) estudantes do componente curricular obrigatório “Corpo e Movimento” do curso de Pedagogia, a equipe de monitoras das respectivas turmas e as demais integrantes do grupo de pesquisa da universidade a que somos ligadas.

Porém, com o passar das semanas, o HABITAR-SE nos mostrou sua vocação de extensão, trazendo com cada convidado – responsável por propor a prática corporal do dia – participantes de seus vínculos pessoais: de outras universidades, cidades e estados. Assim, em equipe, observamos a necessidade de economizar pelos meios digitais o convite de juntar gentes e começamos a divulgar o projeto para além dos *e-mails* das(os) estudantes de “Corpo e Movimento”. Passamos, assim, a habitar com nossas chamadas a página digital do Instagram nos espaços ligados a nossos projetos.

Baseadas nos princípios da educação estética e acreditando “[...] que a verdadeira democracia se consubstancia fundamentalmente nas relações entre as pessoas” (MEDINA, 2018, p. 26), nos propomos, por meio de uma plataforma *on-line*, a viver diferentes experiências corporais, interagindo com nossos corpos e sensibilidades, a fim de mantermos a fruição de nossas vidas neste momento em que permanecer respirando é um ato político.

Envolvidas, então, com o percurso educativo que considera o sensível e o que se apresenta nos contextos de nossas vidas não podemos deixar de colocar nossa atenção naquilo que se faz urgente. Assim, esta pesquisa vem sendo acompanhada de movimentações intensas – dentro e fora de nós.

¹³ Essa conversa aconteceu ao vivo, no dia 20 de julho de 2020, no perfil do Facebook do Banco Comunitário Preventório.

Nesse período de quarentena, dentre tantas vidas esvaziadas pelo coronavírus, três vidas negras foram retiradas da Terra. Três vidas que, infelizmente, o mundo inteiro contou junto, mas que sabemos que outras tantas se perdem, diariamente. Pedimos aqui licença para demarcar a importância de homenagear, com palavras encharcadas de pesar e respeito, essas pessoas que representam tantas outras que, agora, não estão mais aqui.

No dia 18 de maio de 2020, presenciamos em nossos corpos a bala que atravessou o corpo do João, que inaugurou com grande rapidez o sumiço do menino de sua casa, que o enfiou em um helicóptero e organizou todo o desfecho para que o racismo e o abuso de poder se manifestassem, gelando o corpo do moleque de 14 anos, preto e favelado no Instituto Médico Legal (IML) do Tribobó. Uma semana depois, 25 de maio de 2020, George Floyd, morreu, deitado em decúbito ventral na rua, com o joelho de um “homem da lei” em seu pescoço, durante oito minutos e quarenta e seis segundos, enquanto gritava: “- Não consigo respirar, não consigo respirar!”. Negro e norte-americano, levantou no mundo, ao estar deitado no chão, toda a força contra o racismo e a violência policial. Na semana seguinte, 2 de junho de 2020, Miguel Otávio, filho de Mirtes Santana, empregada doméstica que não foi liberada de suas funções mesmo durante a pandemia da covid-19, é encontrado morto após cair do 9º andar de um prédio de luxo no centro de Recife. Enquanto a mãe passeava com o cachorro dos patrões, Miguel ficou aos cuidados da patroa, Sari Corte Real, que tinha outra mulher, mais uma trabalhadora fora de sua casa em meio à pandemia, fazendo suas unhas, mas, ao invés de ser cuidado, o menino teve aos cinco anos de idade toda sua vida esvaziada. A posição da patroa, esposa do prefeito da cidade, trocou a queda de 35 metros de altura por 20 mil reais.

Em respeito a tantas trajetórias interrompidas, sentimos a indignação junto com os que ficam. Enquanto ativistas de uma pesquisa que se faz nos contextos e nas tensões do campo, escolhemos acreditar na vida e nutrir em nós a afirmação de que “quem decide em favor da vida tem de ‘mergulhar’ nela em sua totalidade” (MEDINA, 2018, p. 32). Continuamos, assim, essa pesquisa que está em profundo mergulho, se molhando por inteira nos atravessamentos do dia a dia dessa pandemia e na esperança no ser humano, que

[...] só pode *crescer* – isto é, ser cada vez mais – pelo aumento gradual e contínuo da percepção de si em relação a si mesmo, em relação aos outros, em relação ao mundo. Como ser incompleto e inacabado que é, sua vida deveria constituir-se em uma constante busca por concretizar sua potencialidade e, dessa maneira, *humanizar-se* a todo momento. Esse deveria ser o papel de todo o processo de construção dos seres humanos, quer seja por meio da educação formal, informal ou pessoal (autoeducação). (MEDINA, João Paulo S., 2018, p. 28, grifos do autor).

É nessa perspectiva de relações que o HABITAR-SE vem se movimentando e se fortalecendo enquanto um espaço-tempo propício à escuta das questões, dores e sensações que perpassam nossos corpos nesse cotidiano pandêmico. Dessa maneira, a cada encontro vamos mergulhando na prática do HABITAR-SE e sentimos que a principal possibilidade de sabermos sobre ela é nos mantermos inteiras, experimentando aquilo que nos é apresentado a cada vivência.

A experiência sensível de praticar o HABITAR-SE

Ao nos colocarmos disponíveis a vivermos o HABITAR-SE, somos convocadas(os) em cada encontro a perceber o quanto as dinâmicas em que estamos inseridas(os) se expressam em

nossos corpos, nas maneiras como as emoções e os pensamentos se somatizam em nossos tecidos e o quanto essas manifestações simbólicas se fazem presentes no mundo por meio de nossos movimentos. Assim, o corpo é elemento central do HABITAR-SE e também um dos eixos sobre o qual nos debruçamos em nosso grupo de pesquisa. Dialogando com Foucault (2009), sentimos que é por meio do corpo que o ser humano percebe a própria existência e o que mais lhe envolve. Assim, o corpo

[...] está, de fato, *sempre* em outro lugar, ligado a todos os outros lugares do mundo e, na verdade, está em outro lugar que não o mundo. Pois, é em torno dele que as coisas estão dispostas, e em relação a ele – e em relação a ele como em relação a um soberano- que há um acima, um abaixo, uma direita, uma esquerda, um diante, um atrás, um próximo, um longínquo. O corpo é o ponto zero do mundo, lá onde os caminhos e os espaços se cruzam, o corpo está em parte alguma: ele está no coração do mundo, este pequeno fulcro utópico, a partir do qual eu sonho, falo, avanço, imagino, percebo as coisas em seu lugar e também as nego pelo poder indefinido das utopias que imagino. (FOUCAULT, 2009, p. 14, grifo do autor).

Por meio desse corpo é que convidamos a habitar-nos. Ao formarmos um corpo coletivo nos propomos, junto dessa multiplicidade de corpos, a estarmos vinculados uns aos outros e a reconhecermos que “[...] temos um corpo, que este corpo tem uma forma, que esta forma tem um contorno, que no contorno há uma espessura, um peso; em suma, que o corpo ocupa um lugar” (FOUCAULT, 2009, p. 15).

Dessa maneira, ao estarmos muito além do terceiro mês de pandemia e isolamento social, vamos sentindo dia a dia a dificuldade de nos colocarmos sozinhos, afastados dos nossos pares e descolados fisicamente de nossas presenças cotidianas. A cada amanhecer, vai se tornando indispensável regarmos nossas sementes de presença nas relações virtuais

que têm nos possibilitado os encontros, nesse momento, para que assim possamos manter nossos vínculos seguros, recheados de presença, cuidado e afeto. Diante disso, acreditamos que ao nos colocarmos presentes, movermos a partir de uma proposta preparada para aqueles instantes é um exercício de dizer sim a nós mesmos e, então, observamos em Nietzsche (1906), citado por Adorno (2003), que autocuidado, relação consigo e com o que está em volta e presença, se encontram.

Supondo que digamos sim a um único instante, com isso teríamos dito sim a toda a existência e não apenas a nós mesmos. Pois nada se basta a si mesmo, nem em nós mesmos, nem nas coisas: e se uma única vez nossa alma tremeu e vibrou de felicidade como uma lira, então toda a eternidade foi necessária para ocasionar esse acontecimento único - e toda a eternidade terá sido salva, justificada e afirmada nesse único instante de nosso dizer sim. (NITZSCHE apud ADORNO, 2003, p. 45).

Assim como o corpo, o cuidado também é força motriz do HABITAR-SE, apoiando-se na ideia de que o incentivo a ele, nesse momento de desafios – sociais, políticos e sanitários – fomenta em nós o direcionamento de afetos e solidariedade ao próximo. Foucault (2004) no apresenta que

[...] o cuidado de si implica também a relação com um outro, uma vez que, para cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre. Precisa-se de um guia, de um conselheiro, de um amigo, de alguém que lhe diga a verdade. Assim, o problema das relações com os outros está presente ao longo desse desenvolvimento do cuidado de si. (FOUCAULT, 2004, p. 5).

Estabelecendo o cuidado nesse convívio com o HABITAR-SE, percebemos, então, que ele se apresenta como uma maneira de se estar no mundo, uma atitude para consigo e o acerca de nós. O semear do cuidado de si, nos colocando presentes e sensíveis, vai fazendo brotar o conhecimento sobre nós mesmos e o

outro, florescendo uma relação que, na experiência diária, fomenta o cuidado em nós: individualmente e coletivamente.

Nessa esteira, observamos que ao cuidado de si, apresentado por Foucault, está integrada uma qualidade de atenção, de trazer o olhar que antes se dedicava ao exterior para si mesmo, transbordando uma maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento (GOMES, FERRERI e LEMOS, 2018, p. 191). Colocar-se atento, de corpo inteiro, ao que se passa dentro de si e no entorno, para nós, caracteriza um estado de presença.

Presença em meio ao afastamento se apresenta a cada HABITAR-SE como nossa pesquisa do momento. Enquanto grupo que se dedica à educação pelo sensível, acreditamos em práticas que possibilitem à experiência, o contato e encontro com as sensibilidades, e agora, diante do afastamento social, a presença como um estado de atenção interessada ao momento, ao outro, a nós e nossas ações têm batido, de maneira mais intensa, a porta da nossa casa-corpo¹⁴.

A dialogarmos com Desikachar (2018), regamos a semente do cuidado com as águas da presença que traz em si uma qualidade de existir, de estar além do físico para se envolver integralmente – corpo, mente e sentidos – com aquilo que se mostra a nós: uma conversa pelo telefone, um olhar que escapa à máscara, uma pessoa do outro lado da tela, um texto ou um objeto qualquer. Essa prática também encontra com Duarte Jr. (2000), ao considerar que estarmos presentes, sensíveis e atentos

[...] a cada objeto ou acontecimento, e não somente apreendê-los no modo genérico do conceito ou das leis científicas, revela-se tanto uma exaltação deles enquanto partes ‘vivas’ de nosso universo, quanto uma educação de nossa sensibilidade, um desenvolvimento de nossos

sentidos e desse sentimento de que fazemos parte de um mundo significativo, com o qual estamos em simbiose. (DUARTE JR., 2000, p. 198).

Assim, praticando o HABITAR-SE, estamos aprendendo como nutrir a presença que transborda o físico e se estabelece em relação, como vínculo. Cada quinta-feira nos incorporamos enquanto moradores presentes nas propostas e atentas às nossas questões e às do grupo, e não mais prisioneiras do afastamento habitual do momento e de outros hábitos que não queremos nutrir. Então, “[...] não precisamos fazer algo hoje só porque fizemos ontem. Em vez disso, podemos examinar nossas ações de forma nova e, assim, evitar a repetição inconsciente” (DESIKACHAR, 2018, p.44).

Por meio do movimento do corpo, das sensibilidades, no interesse pelo outro e pela prática da presença, vamos tecendo novos vínculos seguros e mantendo os que já existiam. Percebemos que alguns participantes frequentam o HABITAR-SE desde o primeiro encontro, e que, se por algum motivo não conseguem entrar na sala virtual, logo mandam mensagens e se inquietam pela ausência daquela presença. Como aconteceu com a Carol – Ana Carolina –, professora de Educação Infantil, que ao não conseguir participar da aula do dia 4 de junho, nos mandou mensagem narrando o que havia ocorrido.

Nos sentimos confortáveis em elucidar nossa prática de relação afetuosa relembrando o que é indispensável para a construção e manutenção de um vínculo seguro. Ao abordar o tema “A escuta de si: a docência e a ética do cuidado em tempos de pandemia”¹⁵. Stock (2020) cita Daniel Siegel em sua afirmação de que, para que haja vínculo seguro precisamos de três “Sss”: Se Sentir Sentido. A dinâmica de estar vinculado à outra pessoa convoca que eu perceba o estado emocional dela e ela esteja

14 Inspiradas em Castilho e Vianna (2002), partilhamos a ideia de que o corpo é a nossa primeira casa, muito antes de morarmos em qualquer outro lugar.

15 O tema foi abordado durante uma live no dia 4 de julho de 2020..

interessada em perceber o meu estado emocional. Nós, sujeitos em relação, vinculados, nos dedicamos à manutenção de nos sentir sentidos, de vislumbrar que o outro se interessa por mim assim como eu me interesso por ele. Dessa maneira, torna-se possível, através da troca de afeto, observar qual a necessidade que o outro apresenta e ele, por sua vez, sente qual é a minha necessidade. Então, o exercício de perceber que a pessoa com quem me relaciono presta atenção em mim, faz com que eu, enquanto sujeito, sintam-me a salvo, seguro. A presença do outro nos preenche de confiança e nos faz sentir sossegados em meio ao vendaval que possa surgir.

Em 4 de julho, antes de sermos mobilizadas pelo diálogo com Stock e Fochi (2020), trouxemos para o encontro do HABITAR-SE o par respiração e movimento para a prática.

Ao chegarmos aos 90 dias de isolamento social e afastamentos físicos com HABITAR-SE, sentimos que a dedicação em nos colocar na direção de um objetivo que se renova a cada dia, que está em transformação, nos possibilita manter aquilo que almejávamos. Acreditamos, assim, que cabe mais uma vez o refrescar de nosso objetivo no seu coração de leitor ou leitora e em nossos corações de experimentadoras. Conforme trouxéssemos inicialmente, nós nos propusemos a insistir em frestas na pandemia: continuar, diariamente, esperando numa educação que se faz na relação consigo, com o outro e com mundo, que se baseia nas sensibilidades como ferramentas ao diálogo, na troca afetiva, em detrimento de um adoecimento físico, mental e emocional.

Junto desse elemento colocado como força motriz de nossa prática docente e como linha que costura nossos movimentos no mundo, renovamos nosso objetivo para que ele siga se mantendo e tecendo relações que se façam presentes e escutadoras em meio a essa pandemia que vivemos.

Sentimos que nossa empreitada não nos convida a conclusões, mas sim nos alerta sobre a necessidade de deixarmos em aberto. O tempo em que vivemos nos pede inconclusões, pesquisas estimuladas por medidas milimetricamente não previstas que nos permitem balancear, dar à meia volta ou volta e meia dar, como canta a ciranda¹⁶. Nos pede observar um dia de cada vez e esparrama sobre nós que o que é agora pode não ser daqui a cinco minutos, que esta é uma experimentação continuada que está se transformando.

Seguimos nossas movimentações pesquisadoras, necessárias – mais do que nunca – e imprecisas – não previsíveis – como ato político e constante de se sentir sossegado pelo outro e ser, quem sabe, vínculo afetivo para outros que queiram estar conosco. Continuamos a insistir na manutenção do HABITAR-SE enquanto um grupo-rede, para o nosso suporte e para aqueles que vêm se habitar em coletivo. Permanecemos, ao ultrapassarmos os 120 dias de quarentena, abrindo frestas nos muros de afastamento dessa pandemia: formações-passagens que transpassam as paredes de concreto da universidade, que permeiam os contextos e tem nas tensões do campo da vida o resignificar, cotidiano, da docência e da humanidade por meio das sensibilidades que nos fazem morar no nosso próprio corpo. Corpo, este, que é casa das ações com que adubamos, com presença e cuidado, o terreno do mundo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Notas de Literatura I**. Tradução e apresentação de Jorge M. B. de Oliveira. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003.

BARROS, Manoel de. **Menino do Mato**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BERTHERAT, Thérèse. **O seu corpo, a casa onde**

¹⁶ Ciranda de Tarituba.

você não mora. Disponível em <<http://www.carolinapapini.com.br/website/index.php/leituras/2-o-seu-corpo-essa-casa-onde-voce-nao-mora-therese-bertherat>>. Acesso em: 28 de julho de 2020.

BOND, Letícia. Casos de feminicídio crescem 22% em 12 estados durante a pandemia. **Agência Brasil.** Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-06/casos-de-feminicidio-crescem-22-em-12-estados-durante-pandemia>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. **Artigo 196 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017/art_196_.asp>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_18.02.2016/art_207_.asp#:~:text=Art.,entre%20ensino%2C%20pesquisa%20e%20extens%C3%A3o.>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. Presidente (2019-2022: Jair Bolsonaro). Pronunciamento do presidente da república, Jair Bolsonaro (24/03/2020). **Canal do Planalto no YouTube**, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VL_DYb-XaAE>. Acesso em: 21 jul. 2020.

CASTILHO, Jacyan; VIANNA Angel. **Percebendo o corpo.** O corpo que fala dentro e fora da Escola. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

COSTA, Camilla. Caso Miguel: morte de menino no Recife mostra 'como supremacia branca funciona no Brasil', diz historiadora. **BBC.** Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52932110>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

DESIKACHAR, Tirumalai KrishnamacharyaVenkata. **O Coração do Yoga.** 2º edição. São Paulo: Mantra, 2018.

DICIO. **Insistir.** Dicionário Online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/insistir/>>. Acesso em: 29 jun. 2020.

DICIO. **Frestas.** Dicionário Online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/frestas/>>. Acesso em: 29 jun. 2020.

DICIO. **Pandemia.** Dicionário Online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/pandemia/>>. Acesso em: 29 jun. 2020.

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** 2000. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

FIOCRUZ. **Nota técnica sobre a importância das medidas de distanciamento social no contexto atual da COVID-19 no Rio de Janeiro.** Disponível em <https://agencia.fiocruz.br/sites/agencia.fiocruz.br/files/u91/nota_tecnica_sobre_criterios_e_medidas_de_distanciamento_social_covid-19_28_05_2020.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

FOUCAULT, Michel. **A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade.** Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias.** São Paulo: N-1 Edições, 2013.

FOCHI, Paulo; STOCK, Bianca. A escuta de si: a docência e a ética do cuidado em tempos de pandemia. **Canal do Humanidades Unisinos no YouTube**, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=62WiH7KB8Os&t=313s>. Acesso em: 29 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 24º ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

G1. **O que se sabe sobre a morte a tiros de João Pedro no Salgueiro, RJ.** Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/05/20/o-que-se-sabe-sobre-a-morte-a-tiros-de-joao-pedro-no-salgueiro-rj.ghtml>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

GOMES Marcel.; FERRERI Marcelo.; LEMOS Flávia. O cuidado de si em Michel Foucault: um dispositivo de problematização do político no contemporâneo. **Revista de Psicologia**, v.30, n.2, p.189-195, maio/ago. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf>

<fractal/v30n2/1984-0292-fractal-30-02-189.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

IBGE. **O que é.** Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD COVID19. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/27947-divulgacao-mensal-pnad-covid2.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

IBGE. **Em média, mulheres dedicam 10,4 horas por semana a mais que os homens aos afazeres domésticos ou ao cuidado de pessoas.** Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27877-em-media-mulheres-dedicam-10-4-horas-por-semana-a-mais-que-os-homens-aos-afazeres-domesticos-ou-ao-cuidado-de-pessoas>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Schawarzc S.A, 2019.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda.** São Paulo: Schawarzc S.A, 2020.

KRENAK, Ailton. “O modo de funcionamento da humanidade entrou em crise”, opina Ailton Krenak. **Jornal Estado de Minas.** Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/pensar/2020/04/03/interna_pensar,1135082/funcionamento-da-humanidade-entrou-em-crise-opina-ailton-krenak.shtml>. Acesso em: 15 abr. 2020.

LAGO, Gustavo. Crivella vai manter shoppings, bares e restaurantes fechados. **CCN Brasil.** Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2020/06/07/crivella-vai-manter-shoppings-bares-e-restaurantes-fechados-no-rj>>. Acesso em: 21 jul. 2020.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação e Realidade** [online], Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), vol. 28, n. 2, p. 101-115, JUL/DEZ 2003. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25643/14981>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

LATOUR, Bruno. **Imaginar gestos que barrem o retorno da produção pré-crise.** N-1 edições. Disponível em: <<https://n-1edicoes.org/008-1>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

LÓPEZ, Maximiliano Velerio. O Corpo inaudito: para uma poética do discurso em educação. **Educação experiência estética** / Mailsa Carla Pinto Passos, Rita Marisa Ribes Pereira (organizadoras). Rio de Janeiro: Nau, 2011.

RIO PREFEITURA. **Prefeitura anuncia fase 4 da flexibilização: pontos turísticos voltam com regras, comércio de rua abre mais cedo aos sábados e estacionamento da orla será liberado.** Disponível em: <<https://prefeitura.rio/cidade/prefeitura-anuncia-fase-4-da-flexibilizacao-pontos-turisticos-voltam-com-regras-comercio-de-rua-abre-mais-cedo-aos-sabados-e-estacionamento-da-orla-sera-liberado/>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

MEDINA, João Paulo S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”:** Novas contradições e desafios do século XXI. 26° ed. São Paulo: Papirus, 2013.

OLIVEIRA, Rodrigo. Demandas da Pandemia na saúde mental. **Perfil do Banco Comunitário Preventório no Facebook,** 2020. Disponível em: <<https://web.facebook.com/watch/?v=563646094307417>>. Acesso em: 21 jul. 2020.

ONU. **Em dia mundial, ONU-Habitat defende políticas habitacionais e moradias acessíveis.** Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/em-dia-mundial-ONU-habitat-defende-politicas-habitacionais-e-moradias-acessiveis/>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

ONU. **Especialista da ONU pede fim dos despejos no Brasil durante a crise da COVID-19.** Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/especialista-da-ONU-pede-fim-dos-despejos-no-brasil-durante-a-crise-da-covid-19/>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

OSWALD, Maria Luiza. **Educação pela carne: estesia e processos de criação.** Educação experiência estética / Mailsa Carla Pinto Passos, Rita Marisa Ribes Pereira (organizadoras). Rio de Janeiro: Nau, 2011.

PESSOA, Fernando. **Navegar é preciso.** Disponível em: <<http://www.fpessoa.com.ar/poesias.asp?Poesia=036>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Edições Almedina, S.A, 2020.

TARITUBA, Cirandeiros. **Ciranda de Tarituba.** Dispo-

nível em: <http://zanzar.blogspot.com/2005/06/ciranda-de-tarituba_29.html>. Acesso em: 23 jun. 2020.

THE INTERCEPT_ BRASIL. **Ajude os mais vulneráveis na crise do coronavírus.** Disponível em: <<https://theintercept.com/2020/04/09/coronavirus-brasil-apoio-covid-mascara/>>. Acesso em: 21 jul. 2020.

VELOSO, Caetano. **A tua presença morena.** Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/caetano-veloso/44771/>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

VELOSO, Caetano. **Dom de iludir.** Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/caetano-veloso/44771/>>.

<[tps://www.lettras.mus.br/caetano-veloso/44719/](https://www.lettras.mus.br/caetano-veloso/44719/)>. Acesso em: 24 jul. 2020.

WIKIPÉDIA. **Assassinato de George Floyd.** Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Assassinato_de_George_Floyd>. Acesso em: 23 de junho de 2020.

WIKIRIO. **Saara.** Disponível em <<https://www.wiki-rio.com.br/Saara>>. Acesso em: 20 de julho de 2020.

Recebido em: 30/06/2020

Revisado em: 25/04/2021

Aprovado em: 26/06/2021

Vitória da Silva Bemvenuto é mestranda em Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e bacharela em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Integra o grupo de pesquisa Formação e Ressignificação do Educador: Saberes, Troca, Arte e Sentidos (Frestas). *E-mail:* bemvenutovitoria@gmail.com

Adriane Ogêda Guedes é doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora associada à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). É pesquisadora dos grupos de pesquisa Círculo de estudo e pesquisa formação de professores, infância e arte (FIAR), Grupo de Pesquisa Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental (GiTaKa) e coordenadora/líder do grupo de pesquisa Formação e Ressignificação do Educador, Saberes, Troca, Arte e Sentidos (Frestas). Coordena o subprojeto de Pedagogia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-2018). *E-mail:* adriane.ogeda@gmail.com

NARRATIVAS SOBRE A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS DE RESISTÊNCIA E ESPERANÇA

■ ANA PAULA SANTOS LIMA LANTER LOBO

<https://orcid.org/0000-0003-0325-8341>

Universidade Federal Fluminense – Universidade Estácio de Sá

■ JOELMA DA CONCEIÇÃO DA SILVA HENRIQUE E SOUZA

<https://orcid.org/0000-0002-7758-3019>

Universidade Federal Fluminense

■ ADRIANA PIRES DE AREZZO

<https://orcid.org/0000-0002-3885-1535>

Universidade Federal Fluminense

■ VERÔNICA FABIOLA NEVES RODRIGUES

<https://orcid.org/0000-0001-9657-5850>

Universidade Federal Fluminense

■ PENHA MABEL FARIAS DO NASCIMENTO

<https://orcid.org/0000-0002-9518-5516>

Universidade Federal Fluminense

■ ANDREIA VIANA DA SILVA DINIZ

<https://orcid.org/0000-0002-0824-6350>

Universidade Federal Fluminense

RESUMO

O artigo visa apresentar tessituras de narrativas de professoras no contexto da pandemia da covid-19 no Brasil, em um esforço individual e coletivo de dar sentido ao vivido, trazendo diferentes experiências de vida e formação em situações diversas da docência. Nesse sentido, por meio da escrita narrativa, as histórias constroem-se em articulação com a materialidade dos contextos imediatos dos grupos restritos: família, escola e trabalho, os quais vêm contribuindo para a construção de nossa cultura docente: ideias, crenças e percepções. Para isso, os relatos sinalizam processos formativos e educacionais sobre a perspectiva da pesquisa narrativa (auto)bio-

gráfica como investigação teórica e metodológica, buscando refletir sobre as condições de vida pessoal e profissional de cada professora como exercícios de resistência e produção de novas experiências para sua profissão. Buscou-se as contribuições de Nóvoa, Benjamin, Josso, entre outros pesquisadores, sobre a formação de professores, o conceito de experiências e narrativas como processos formativos. As narrativas revelaram que embora nossas experiências sejam com segmentos diferentes da educação, elas nos unem e nos fazem constituir uma comunidade narrativa. Desafiadas pelo exercício da docência durante a pandemia, nos reinventamos, nos conectamos e produzimos novos sentidos para a docência.

Palavras-chave: Pandemia. Docência. Resistência. Pesquisa narrativa.

ABSTRACT

NARRATIVES ABOUT TEACHING IN THE CONTEXT OF THE PANDEMIC: EXPERIENCES OF RESISTANCE AND HOPE

The article aims to present what we'd call weaves of teachers' narratives in the context of the Covid-19 pandemic, in Brazil, in an individual and collective efforts, giving meaning to the lived, bringing, also, different life experiences and training in different teaching situations. That way, through narrative writing, stories are constructed in conjunction with the materiality of the immediate contexts of the restricted groups: family, school and work, which have contributed to the construction of our teaching culture: ideas, beliefs and perceptions. The reports signal training and educational processes on the perspective of (self) biographical narrative research as a theoretical and methodological investigation, seeking to reflect on the personal and professional life conditions of each teacher as resistance exercises and the production of new experiences for her profession. We sought the contributions of Nóvoa, Benjamin, Josso, among other researchers, on teacher training, the concept of experiences and narratives as formative processes. The narratives revealed that although our experiences are with different segments of education, we are united and constitute a narrative community. Challenged by teaching during the pandemic, we reinvented ourselves, connected and produced new meanings for teaching.

Keywords: Pandemic. Teaching. Resistance. Narrative Research.

RESUMEN **NARRATIVAS SOBRE LA DOCENCIA EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA: EXPERIENCIAS DE RESISTENCIA Y ESPERANZA**

El artículo tiene como objetivo presentar conjuntos de narrativas de docentes en el contexto de la pandemia de Covid-19 en Brasil, en un esfuerzo individual y colectivo para dar sentido a lo vivido, presentando diferentes experiencias de vida y capacitación en diferentes situaciones de la docencia. En este sentido, a través de la escritura narrativa, las historias se construyen en conjunto con la materialidad de los contextos inmediatos de los grupos restringidos: familia, escuela y trabajo, con lo que han estado contribuyendo la construcción de nuestra cultura docente: ideas, creencias y percepciones. Con este fin, los informes señalan procesos de capacitación y educación en la perspectiva de la investigación narrativa (auto)biográfica como una investigación teórica y metodológica, buscando reflexionar sobre las condiciones de vida personal y profesional de cada profesora como ejercicios de resistencia y la producción de nuevas experiencias para su profesión. Buscaron las contribuciones de Nóvoa, Benjamin, Josso, entre otros investigadores, sobre la formación de profesores, el concepto de las experiencias y de las narrativas como procesos formativos. Las narraciones revelaron que, aunque nuestras experiencias son con diferentes segmentos de educación, ellas nos unen y nos hacen constituir una comunidad narrativa. Desafiados por el ejercicio de la docencia durante la pandemia, nos reinventamos, conectamos y producimos nuevos significados para la docencia.

Palabras clave: Pandemia. Docencia. Resistencia. Investigación narrativa.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo narrar sobre o exercício da docência no contexto da covid-19 no Brasil, a partir das contribuições da pesquisa narrativa (auto)biográfica que propõe uma nova epistemologia da formação. De acordo com Bragança (2012, p. 74), o aporte teórico-metodológico desta pesquisa propõe: “[...] a possibilidade de escuta das vozes silenciadas, em que investigadores e sujeitos da pesquisa têm o lugar da fala e, também, em alguns casos, da interpretação”. A partir de nossas narrativas, resgatamos vozes, memórias,

fatos, pessoas, sentimentos, gostos e sentidos sobre a formação de professores ao longo das nossas próprias histórias docentes.

Para isso, propomos a conversa enquanto procedimento metodológico, como espaço-tempo de interlocução e interação como a partilha de uma inquietação comum, uma experiência narrativa que rompe, de certo, com o modelo clássico, positivista. Para Sampaio, Ribeiro e Souza (2018, p. 36):

A conversa é, talvez, de alguma maneira mediada pela arte de se fazer presente, de dar o

tempo, isto é, de se colocar disponível a ouvir, a escutar, a pensar e partilhar com o outro o que nos habita, fazendo dessa ação não só uma possibilidade de investigação, mas, antes, de transformar-se no próprio ato de investigar [...].

Nossas conversas ocorreram remotamente, permitindo uma escuta sensível identificações, exercícios de alteridade e produções de sentidos coletivos diante da história ouvida ou narrada. No momento da pandemia, nossas imersões nos relatos do outro social nos dava a sensação e a percepção de estarmos juntos, conectados.

Assim, por meio da escrita narrativa, escrevemos contando nossas histórias em articulação com a materialidade dos contextos imediatos dos grupos restritos (família, escola e trabalho), os quais contribuíram para a construção de nossa cultura docente (ideias, crenças e percepções). Ferrarotti (2014) enfatiza que para compreender o processo que produz a pessoa em um grupo social ou sociedade em dado contexto sócio-histórico é preciso focar nas mediações que engendraram cada indivíduo, cada vida, conflitos, contradições, entre outros aspectos. Ele enfatiza a necessária identificação de quais grupos restritos (ou primários) foram mais importantes como espaços de mediação entre a estrutura social (o macro) e os indivíduos.

Em nossas narrativas, cada pesquisadora fala de si sem perder de vista o “nós” na partilha dos sentidos e experiências que não só nos singularizam, bem como, nos aproximam no que há de comum e universal. Ferrarotti (ibid. p. 51) afirma: “Um homem nunca é um indivíduo; seria melhor chamar-lhe um universal singular: totalizado e, por isso mesmo, universalizado pela sua época, retotaliza-a reproduzindo-se nela enquanto singularidade [...]”. Como membros de um grupo de pesquisa em uma universidade pública no programa de pós-graduação *stricto sensu*, compreendemos

a pesquisa narrativa como uma importante referência metodológica em nossas investigações. Somos um grupo inter e multidisciplinar de estudos sobre a questão de processos institucionais de formação inicial e continuada de professores nos diferentes níveis da Educação Básica e do Ensino Superior. O fio condutor que articula os diferentes projetos desenvolvidos no grupo é a narrativa, como perspectiva epistemológica e metodológica na sua abordagem (auto)biográfica, de histórias de vida, memorial de formação, entrevistas narrativas, entre outras.

Atualmente, estamos vivendo um momento excepcional, repleto de incertezas, que vem exigindo de toda sociedade atitudes emergenciais. Nossas rotinas, nossos modos de ser e estar no mundo foram profundamente afetados pelo isolamento social que se coloca como forma mais eficaz de prevenção à vida diante de uma pandemia. Não há um segmento, um setor sequer da vida que não tenha sido alvo das repercussões desse evento. As relações pessoais, sociais, culturais, econômicas, políticas, sanitárias e educacionais passaram e continuam passando por processos de mudanças nunca imaginados.

No âmbito da educação escolar, vivemos um grande impasse que se coloca dentro do que é público e do que é privado, da cultura escolar e da cultura familiar. Esses espaços quase se fundiram, misturando-se em tarefas acadêmicas e domésticas, e tantos outros fazeres que surgiram com o isolamento. O tempo é outro e estar em casa não significa que as horas nos sobram. Mudanças bruscas nos trouxeram tensões, colocando-nos em confronto com tantas incertezas e fragilidades como o medo da doença, da morte, do desemprego, condições econômicas precárias, novos cuidados e hábitos de saúde, entre outros.

As narrativas que seguem, ressaltam em cada experiência docente a singularidade das

sensações e percepções que estamos vivendo, nesse momento da pandemia na relação com outros sujeitos e no atravessamento com diversas situações no contexto da educação. Na sequência das narrativas, apresentamos seis realidades de professoras que vêm se reinventando na docência em diferentes segmentos educacionais.

Experiências no trabalho docente no Ensino Fundamental com alunos da escola pública em tempos de pandemia

Relato, neste momento, a minha experiência¹ em duas redes municipais, que mudou minha rotina de professora e trouxe muitas reflexões, angústias, medos e novos aprendizados neste período de pandemia. Com certeza não sairei desse distanciamento social igual como era antes deste “novo normal” e a narrativa é, certamente, uma forma de registrar, de refletir e de pensar sobre o que estou vivenciando. Segundo Benjamin (2012, p. 115), “[...] qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?”. Essa experiência única que estou vivenciando precisa ser registrada para que no futuro, quando tudo isso passar e ficar bem longe, outras pessoas que não vivenciaram essa pandemia possam ter conhecimento sobre este tempo difícil que estamos passando. A nossa geração nunca havia passado por isso, em outras épocas, doenças como a peste do século XIV retratada por Boccaccio (2003), no livro *Decamerão*, destruíram muitas vidas. “Esta peste foi de extrema violência, pois ela atirava-se contra os sãos, a partir dos doentes, sempre que doentes e sãos estivessem juntos” (ibid., p. 190). O contágio da covid-19 é muito parecido com a peste descrita por Boccaccio. Eu não vivi esse tempo e o

que sei dele é através da leitura, das narrativas desses autores que relatam esses acontecimentos e que até bem pouco tempo parecia uma história muito antiga e longe da minha realidade.

Josso (2010, p. 197) fala que “[...] a escrita da narrativa e a reflexão sobre esta é um momento importante na designação do que foi formador num percurso, mas esse momento é tornado possível graças a uma atividade anterior em torno da elaboração da narrativa [...]”. Assim, apesar do momento em que estou vivendo, está sendo um período de experiências e formação para mim e para os professores de um modo geral. Por isso, a importância de narrar falando da minha experiência como professora do primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental neste período de pandemia nas escolas onde trabalho.

Eu deixei a escola na sexta-feira para voltar na segunda-feira e ainda não voltei; foi tudo muito rápido! Nos primeiros 15 dias, fiquei tentando entender o que estava acontecendo, ouvindo e lendo os noticiários, parecia que estava num pesadelo daqueles que passam nos filmes; medo e incertezas, na verdade, acreditava que após aquelas duas semanas voltaria a trabalhar.

Aos poucos, fui percebendo que esse distanciamento da escola e das pessoas iria permanecer por mais tempo, não voltaria logo como imaginei. Os 15 dias foram prorrogados e eu perdida sem saber o que fazer. Em uma das escolas da rede, onde trabalho como professora de apoio especializado, a diretora pediu ajuda na distribuição de cestas básicas que a prefeitura havia disponibilizado para os alunos. Para isso, ela criou grupos de WhatsApp e cadastrou os responsáveis das crianças por ano de escolaridade para passar as informações sobre a distribuição das cestas e notícias oficiais da rede. Esse trabalho ocupou-me e me fez pensar nas famílias dos alunos, a maioria

¹ Relato da professora Joelma da Conceição da Silva Henrique e Souza.

muito vulnerável economicamente, tentando ajudá-los naquele momento. Foi um trabalho árduo, mas valeu a pena! Segundo Josso (2010, p. 197), as atividades em que nos envolvemos “[...] requer a combinação de um número mais ou menos importante de saber-fazer e de saberes que tivemos de adquirir, manusear e adaptar à variabilidade dos contextos da prática”. Essa citação me ajuda a pensar sobre o meu envolvimento enquanto professora nas diversas atividades que este tempo de isolamento social me proporcionou.

No início de maio, a mesma rede propôs que nós professores, gravássemos pequenos vídeos explicando sobre a prevenção à covid-19 e, também sobre a saudade que estávamos sentindo dos alunos. Era uma forma de manter o vínculo dos alunos com a escola e com os professores para que conseguíssemos passar por esse período sem grandes prejuízos. Eu fiz o vídeo e enviei por WhatsApp para os responsáveis dos alunos. Alguns retornaram logo, outros demoraram, e eu precisei insistir e perguntar se estava tudo bem. Chamava essas famílias no privado para saber o que estava acontecendo. Tem sido um trabalho cansativo, persistente, sem dia e nem horário, pois tentava o contato com eles aos sábados, domingos e feriados, durante o dia ou à noite. O importante era tentar manter o vínculo com os alunos e com as famílias. Consegui com a maioria deles. É tudo muito novo para mim, estou aprendendo a lidar com as novas ferramentas educacionais e me reinventar como professora. Como Nóvoa diz (1999, p. 29), “[...] os professores têm que reencontrar novos valores, que não renequem as reminiscências mais positivas (e utópicas) do idealismo escolar, mas que permitam atribuir um sentido à ação presente [...]”. Penso que é isso o que eu estou tentando fazer neste tempo de pandemia em que estou longe da sala de aula, procurando dar um sentido para meu trabalho, minha vida e para meus alunos.

Na outra rede em que eu trabalho, comecei com as aulas remotas, sem saber bem como fazer isso, afinal não fui preparada para esse tipo de aula. Apesar da falta de preparo, precisei aprender e a compreender as novas tecnologias devido às circunstâncias pela qual fui acometida, o que não deixa de ser uma formação para mim e para os professores, pois estamos em constante aprendizado. Assim que comecei com o trabalho remoto nessa escola, como na outra rede onde leciono, também não recebia retorno dos alunos. Precisei insistir e fazer contato com os seus responsáveis conscientizando-os da importância da interação com a escola. Aos poucos, os alunos começaram a responder, realizar as atividades propostas, ou falar de suas dificuldades. Verificamos que muitos não tinham computadores e nem acesso a uma boa internet e nem celular em casa dificultando a rotina de estudo. Em outros casos, alguns alunos, não tinham a família disponível para orientá-los.

Nesse contexto pandêmico, não são só as crianças que estão sofrendo com o isolamento social, os professores também estão sofrendo as consequências desse distanciamento. Tentei me distrair através de jogos pelo celular, compartilhando poesias, leituras, trocando receitas, falando das minhas angústias e medos. Muitos colegas professores estão sofrendo com insônia, precisando tomar medicamentos para dormir, vivendo dias de incertezas e tristezas.

Nesse contexto, as atividades remotas estão muito desgastantes, não tenho mais horários e dias fixos de trabalhos, estou o tempo todo montando aulas, vídeos, participando de reuniões, atendendo aos pais pelo WhatsApp e ao mesmo tempo cuidando da minha casa e da minha família. Estou trabalhando muito, mais do que quando estava na escola. Não tem sido fácil e nem sempre consigo chegar ao fim das inúmeras tarefas. Tenho expressado minhas

angústias com outras professoras e percebo que elas estão com as mesmas dificuldades: medo do futuro, medo de morrer, crises de ansiedade, dor pela perda de amigos e familiares, sentindo muita falta do trabalho, dos alunos, dos amigos e da vida como era antes.

Dilemas do processo formativo no Curso Normal em tempos de isolamento: diálogos em rede

Ao ler a narrativa da professora acima sinto-me² num círculo de palavra dada e de escuta (MARINAS, 2007) que me possibilita uma tessitura potente de interpretações. Nesse mesmo entusiasmo e implicação, sigo meu relato. Venho potencializando e dedicando maior atenção às narrativas. Narrar é uma arte pela qual expressamos muitas formas de dizer a vida que nos circunda numa relação aprofundada com os outros, mas sobretudo consigo mesmo. Por isso, durante o confinamento não me privei do ato de ouvir, tomada por uma preocupação maior do que a com o ato de ensinar. Ouvir nesse momento é indispensável à tarefa docente!

Muitas experiências têm nos atravessado. Uma rede de histórias vem sendo tecida por sujeitos que habitam o espaço escolar, agora desprovido de sua tradicional estrutura física e abrigado em espaços virtuais. Mais do que nunca é preciso ouvir. Lembro-me de Benjamin (2012, p. 205) quando diz que “[...] quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido [...]”. Esse ouvir aponta a necessidade de parar, de forma que aquilo que escuto possa impactar e transformar-me.

Sou professora das disciplinas pedagógicas no curso de formação de professores, na modalidade Normal, atuo com a disciplina “Prática Pedagógica e Iniciação à Pesquisa” em uma

2 Relato da professora Andreia Viana da Silva Diniz.

instituição pública de educação. Nesse espaço de docência, tenho acompanhado, ao longo desses meses de isolamento, inúmeras situações que me convidam a reinventar e refletir sobre minha prática docente.

Assim que me certifiquei que todo nosso trabalho docente se daria de forma remota, através da plataforma Google Classroom, busquei, imediatamente, o contato telefônico de meus 32 alunos. Estabeleci, a partir daí, um canal de escuta com cada um deles. Enquanto escrevo esse parágrafo me lembro de uma *live*³ na qual Antônio Nóvoa dizia:

Não podemos nos abandonar uns aos outros. Não podemos deixar de recorrer a todos os instrumentos que temos à nossa disposição para nos mantermos ligados. [...] se abandonarmos nossos alunos nessa situação, no futuro eles não terão confiança em nós. (NÓVOA, 2020)

E nesse intuito, busquei mapear suas dificuldades de acesso à internet e do uso de mídias e tecnologias; convidei-os para planejarmos coletivamente nossas ações de forma que ninguém ficasse excluído, sem conseguir participar e entregar as atividades solicitadas. Para além das dificuldades tecnológicas, ficou evidenciado também crise econômica e emocional. Esse primeiro contato foi elucidador.

Diante disso tudo, fui chegando à conclusão de que outros meios para entrega desse material precisavam ser disponibilizados. Assim, sugeri o envio por endereço eletrônico, via WhatsApp ou até mesmo via correio, caso fosse possível. Mesmo para aqueles que conseguiam acessar, a situação não era fácil. Muitos estavam tomados pelo desânimo porque já não viam mais sentido em um curso de formação de professores de forma distanciada e sem a mediação dialógica presencial. Vários, cogitaram até o abandono.

O cumprimento da carga horária dos está-

3 Fala proferida em *live* no canal do YouTube no dia 06 de abril de 2020.

gios, das visitas e atividades culturais que fazem parte da grade curricular do Curso Normal ficou comprometido. Ainda que eu não meça esforços para viabilizar outras formas de experiências e aprendizagens, mesmo que de maneira remota, continuo a defender a ideia de que a educação se faz sobretudo de forma presencial. A tecnologia tem muito a acrescentar, mas nada muda a dimensão da presença física, da interação e da interlocução.

Muito se ouviu e ainda se ouve discursos onde afirmam que as práticas pedagógicas precisam se alinhar com as inovações tecnológicas possibilitando uma maior atratividade e incremento das aulas. Porém, tal argumento não tem se sustentado. Todo esforço de alguns colegas em relação a isso não foi suficiente para despertar o interesse dos alunos, nem mesmo daqueles que possuíam conexão de internet; a discussão vai muito além disso. O professor não é o único sujeito nesse processo, mas continua sendo um agente importantíssimo como mediador das aprendizagens.

Por outro lado, é inegável que o professor precisa refletir sobre a importância das tendências tecnológicas que se fazem necessárias nas mais variadas situações; mas insisto na relevância do fato de que a docência é uma profissão de relações humanas; que não basta pensarmos em experiências que conectem ao ensino presencial e remoto; enquanto o direito de acesso às novas mídias e tecnologias não for garantido para todos.

Pensar a formação de professores de forma remota tem sido um grande desafio. Como nos constituir sem essa relação com outros sujeitos tão importantes e defendida por nós educadores? Creio que sem a interação presencial isso não ocorrerá de forma plena. Estamos sujeitos presentes, contudo, vivendo experiências do tempo pela memória do passado de um curso, que neste momento não é possível. Isso nos afeta e nos fragiliza.

Por vezes, entro nas salas virtuais, percebo minha turma de alunos ali, do outro lado, e não posso tocá-los, não posso senti-los e nem me aproximar deles, apenas vejo suas imagens ofuscadas por uma tela. Começamos sempre com uma boa conversa e, aos poucos, vou vendo cada um ocultando suas faces como num movimento de silenciamento. Defino como cena e, automaticamente, lembro-me de Marinhas (2007), quando diz que os sujeitos se constituem no relato de muitas maneiras e uma delas é o silêncio, as pausas, o não dito como forma de exprimirem suas histórias de vida. O silêncio que, segundo Bragança (2012, p. 86),

[...] remete a elaboração interna da tessitura de intrigas ou a efetiva censura e corte no discurso. Experiências de dor, perda, sofrimento ou experiências delicadas que envolvem os muitos outros de nossas histórias remetem o narrador ao silêncio, a pausa ou a efetiva censura.

São silêncios que revelam medo, insegurança, frustração e desânimo de um ano que não foi. Tal cenário me traz outras exigências que transcendem o papel, a caneta, o quadro, as concepções metodológicas, as grades curriculares, os saberes produzidos academicamente, porque esses já não dão conta, já não respondem ao problema que está diante de nós.

Por hora, me cabe o diálogo sincero e aproximado com meus alunos: o afeto, a empatia, a reflexão do contexto que estamos vivendo, a elaboração de planejamento compartilhado, levando em consideração as dificuldades e especificidades do grupo. Um trabalho baseado numa concepção de currículo integrada à dimensão humana e que possa trazer ao debate temas de grande relevância como: desigualdades sociais, pobreza, preconceito, direito à saúde, importância da ciência dentre tantos outros pertinentes ao atual momento. Incentivo-os à permanência, nunca à desistência. Impulsiono-os a voos, porque tudo isso vai pas-

sar e que apesar das gaiolas, nós educadores, somos almas passarinhas sempre à procura de liberdade.

Experiências, diálogos e reflexões sobre a formação docente em tempos de pandemia

“O senhor [...] mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto! que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. E o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão” (GUIMARÃES, 1967, p. 45). Como na fala de Riobaldo e nas narrativas de minhas companheiras de profissão ao longo deste trabalho, percebo⁴ que as pessoas estão sempre em construção, mudando, transformando suas ações, seus sentidos, seus valores, suas vidas, e é desse jeito que me sinto em relação ao momento presente, repensando e resignificando os sentidos, as ações, as relações e a prática docente.

O isolamento social nos trouxe a reorganização do cotidiano, das atividades diárias, das rotinas de trabalho e no meu caso da atividade docente que desempenho em uma instituição privada de ensino superior em um curso de Pedagogia. Em um curto espaço de tempo, tivemos que dominar ferramentas digitais de ensino remoto; a tecnologia se tornou um problema a ser enfrentado, com vários questionamentos. Por outro lado, os alunos também chegaram nas aulas remotas cheios de dúvidas, angústias e incertezas, alegavam que não conseguiriam acompanhar as aulas e acessar os materiais, porque não tinham uma internet de banda larga e não possuíam equipamentos para esse fim. Nesse cenário difícil, as aulas remotas se constituíram em espaço de construção, troca e parti-

lha das angústias e dificuldades de alunos e professores, tornaram-se um espaço de experiências formadoras, constituídas a partir das nossas vivências. Vivências que nesse espaço se constituíam em experiências coletivamente partilhadas, tal como nos aponta Josso (2010, p. 48) “vivemos uma infinidade de transações, de vivências; essas vivências atingem o status de experiências a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido”.

Nesse espaço de experiência de formação das aulas remotas, nos nossos encontros semanais, ao final da aula, combinamos conversar sobre as experiências de formação que estávamos vivenciando naquele momento; o que estavam sentindo, e de que forma o isolamento social estava afetando o seu processo de formação. As conversas foram possibilitando a escuta, a atenção às diferenças, à singularidade dos cotidianos vividos nos provocando a viver a experiência de pensar(se) com o outro. (RIBEIRO, SOUZA e SAMPAIO, 2018). Nas conversas, ao compartilharmos o que nos afligia, podíamos questionar ideias e concepções, pensar e pesquisar juntos. A conversa possibilitou pensarmos algumas questões e discussões que foram sendo tecidas nesse espaço de experiência e de pesquisa; se constituiu em uma proposta metodológica que reafirma a potência das narrativas e do encontro com o outro como procedimento de pesquisa e formação que busca estreitar os diálogos com os sujeitos.

Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para desconstrução/construção das próprias experiências, tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo em que se descobre o fenômeno no outro, eles revelam-se em nós. (CUNHA, 2010, p. 200)

⁴ Relato da professora Adriana Pires de Arezzo.

Após algumas semanas de conversas e reflexões sobre a sua formação, propus aos alunos que produzissem narrativas escritas a partir dessa experiência. A maior parte dos alunos nunca tinha realizado esse exercício de escrever sobre as suas experiências e vivências cotidianas em uma situação específica, refletindo sobre e como diferentes acontecimentos excepcionais poderiam e estavam afetando a sua vida. Ao organizar as suas ideias para a narrativa escrita, o aluno foi reconstruindo a sua experiência com todo cenário socioeconômico caótico de forma reflexiva, uma “autoanálise” da sua prática e formação. Com as narrativas, puderam compreender a si e aos outros, colocando em dúvida crenças, preconceitos, ressignificando sua formação e o seu aprendizado. Em várias narrativas encontramos a importância de repensar sobre a própria formação e como essa “escrita de si” pode ressignificar atitudes, valores e comportamentos implicados na sua docência. A produção das narrativas possibilitou aos alunos pensarem sobre como as mudanças nas condições sociais exigem de cada um de nós a necessidade e a possibilidade de tomarmos consciência da nossa formação, a compreendermos de forma crítica e reflexiva que estamos em constante transformação; as narrativas se constituíram como um facilitador de uma autocompreensão dos nossos processos de formação. É nesse sentido que o aporte metodológico da pesquisa narrativa (auto)biográfica produz significado e sentido para a compreensão das mais diversas experiências de formação.

O método (auto)biográfico é uma via passível de produzir conhecimentos que favoreçam o aprofundamento teórico sobre a formação do humano e, enquanto prática de formação, conduzir o diálogo de modo mais proveitoso consigo mesmo, com o outro e com a vida. (NÓVOA, 2010, p. 14).

A produção das narrativas atuou como procedimento de pesquisa, ao mesmo tempo que

permitiu compreender a própria formação, pois os alunos contaram suas vivências, experiências, crenças, expectativas e foram apresentando intenções, desejos e possibilidades futuras, o vivido e o que estava por viver; a escrita sobre uma realidade que pode afetar essa mesma realidade. Com as narrativas, os alunos se tornaram visíveis para si mesmos. E esse processo de (auto)formação também se estabeleceu com a professora/pesquisadora que produziu e está produzindo narrativas durante esse período da “pandemia”; narrativas permeadas de experiências de formação. O meu trabalho docente foi atravessado por um crescente processo de ressignificação do saber fazer. Eu precisei aprender todas essas novas formas de “dar aula” “dando aula”, ou seja, durante os momentos de formação dos meus alunos, eu também estava me formando; eu também estava aprendendo, integrando o meu aprendizado com o aprendizado de cada um deles, dando novos significados à minha prática docente, repensando os caminhos que estavam sendo construídos coletivamente. O trabalho com as nossas narrativas possibilitou o estudo das relações que se estabelecem entre as experiências, o processo de formação e a atuação docente e como estes são elementos centrais para o desenvolvimento do aporte (auto)biográfico de pesquisa. Eu, enquanto formadora, me formei na relação com os meus alunos em uma aprendizagem conjunta articulando afetividade, sensibilidade e intencionalidade à minha formação e à de meus alunos em um processo de (trans)formação; e isso me alegrou e me fascina muito.

Reflexões sobre a covid-19 na Educação Infantil: a infância no isolamento social

A inspiração e os sentidos que minhas companheiras de profissão docente trazem neste

texto, são momentos de partilha de experiências que me ajudam⁵ na compreensão deste presente atípico que estamos vivendo por causa da covid-19. Cada uma parte de suas singularidades, que estão imbricadas nas relações históricas e nas estruturas sociais do século XXI, momento histórico que vivemos. Isso nos impõe uma reflexão que tenta apurar os sentidos da experiência social que a epidemia nos impele. Como nos ensina Ferrarotti (2014, p. 42),

O indivíduo não é epifenômeno do social. Em relação às estruturas e à história de uma sociedade, coloca-se como um polo ativo, impõe-se como uma práxis sintética. Mais do que refletir o social, apropria-se dele, mediatiza-o, filtra-o e volta a traduzi-lo, projetando-se numa outra dimensão, que é a dimensão psicológica da sua subjetividade.

A rotina dos meus dias de confinamento tem sido atravessada por momentos de perplexidade em meio ao novo modo de viver que se apresenta, gerando inseguranças e incertezas acerca da possibilidade de retomarmos. Nos primeiros dias de confinamento, a sensação que tinha era a de estar presa em um sonho ruim ou em um enredo de filme hollywoodiano sobre desgraças mundiais.

A construção de narrativas tem um efeito de nos ajudar a entender as transformações que estamos vivendo, são ferramentas essenciais para compreensão dos fatos e das subjetividades. Como nos diz Benjamin (2012, p. 200) em seu texto “O Narrador” sobre a natureza da verdadeira narrativa:

Ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa qualidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se ‘dar conselhos’ parece hoje algo

tão antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis.

Apesar de vivermos em um tempo que aconselhar está cada vez mais em desuso, as narrativas de experiências têm em si este lugar de utilidade que “[...] o conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria” (ibid.). As narrativas e suas ressignificações da realidade nas práticas coletivas nos ajudam a resistir e compreender, no exercício de nossas atividades laborais e pessoais, as situações atípicas como, por exemplo, a pandemia.

Trabalho em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) em uma comunidade de baixa renda. No último dia de trabalho, não consegui me despedir das crianças. A coordenadora pedagógica junto com a diretora, através de reuniões *on-line*, convocou os professores para pensar em formas de interações efetivas com as crianças e suas famílias. Depois de várias sugestões, foi criada uma revista direcionada para as crianças e seus pais, com dicas de atividades pedagógicas e informações sobre a covid-19; também foram elaborados pela equipe pedagógica vídeos com dicas de atividades lúdicas e conversas com as crianças sobre o momento atual. A revista é socializada através do Facebook e cada professor pode escolher a forma que deseja para fazer a interação com as crianças, ajudando na criação/manutenção da revista e na produção de vídeos para as crianças e as famílias.

Em relação à infância e suas especificidades, Vigotski (2010) nos ensina que há a necessidade dos estímulos que advêm do outro e que a intervenção pedagógica é fundamental para o desenvolvimento do homem e de sua capacidade de criação, que se inicia por sua atividade imaginativa que começa a operar na infância.

Para o autor, o processo de apropriação da cultura pela criança enriquece e ressigni-

5 Relato da professora Verônica Fabiola Neves Rodrigues.

fica suas experiências com seus pares, promovendo uma nova orientação ao curso do seu desenvolvimento, passando a ter um sentido de construção e não apenas de um processo espontâneo.

[...] estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sócio-cultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. (OLIVEIRA, 1997, p. 61).

Assim, penso que esse momento para as crianças não deve estar sendo fácil, sua rotina foi modificada por um confinamento de forma abrupta. Para elas, é muito complicado mudanças de uma hora para outra, pois, o processo de interação exige tempo para que produzam experiências que irão favorecer o seu desenvolvimento.

Ao final da minha narrativa, deixo pelo caminho algumas reflexões: como a relação da criança pequena através de uma tela de computador ou celular pode proporcionar o seu pleno desenvolvimento sem a experiência das interações e das brincadeiras vividas com seus pares? Como os professores poderão avaliar esse processo se não estão interagindo com as crianças e observando o seu desenvolvimento em seus diferentes aspectos? De certo, todas essas questões que deixo para reflexão estarão presentes nos diferentes fazeres que reinventamos na pandemia com as crianças e suas famílias.

Vida e formação em encontros remotos na universidade e no coletivo de Educação Infantil: reinventando práticas na busca de novas experiências em tempos de pandemia

Assim como as narrativas anteriores das mi-

nhas colegas professoras, atualmente, venho me reinventando no exercício diário de ser professora e pesquisadora no campo da Educação Infantil e Formação de Professores, em diálogo com a pesquisa narrativa (auto)biográfica – abordagem investigativa instigante que vem me permitindo protagonismo e reinvenção no exercício de compreender e dar sentido ao meu percurso de vida e formação, numa perspectiva formadora e autoformadora. Nóvoa (2010, p. 153), um autor que lemos muito em nossos encontros de pesquisa, diz que as histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual que “procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que [...] ninguém forma ninguém e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”.

O poeta Manoel de Barros (1999), vivo em minhas memórias, convida-me em diferentes momentos de minha vida a pensar sobre o que dizia no início de suas prosas com seus amigos em casa: “Tudo que não invento é falso” (ibid., s/p.). Isso me faz pensar sobre a experiência de escrever este texto em muitas mãos. Nosso artigo é uma invenção, carregado de verdade e esperança, no momento de reinvenção das nossas vidas, dos nossos cotidianos, das nossas histórias e do nosso trabalho. O poeta dizia mais ou menos assim: “Tudo que inventamos, criamos precisa ter inteireza, vida, viço, só assim se torna verdade, não caindo no esquecimento nem para quem escreve, nem para quem lê [...]” (ibid., s/p.).

Em seu livro, *Exercícios de ser criança* (1999), narra a história de um menino que carregava água na peneira. Em certo trecho do livro, ele conta:

A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos. A mãe disse

6 Relato da professora Ana Paula Santos Lima Lanter Lobo.

que era o mesmo que catar espinhos na água. O mesmo que criar peixes no bolso. O menino era ligado em despropósitos. Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos. A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio. Falava que os vazios são maiores e até infinitos. Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito porque gostava de carregar água na peneira descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira. No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo. O menino aprendeu a usar as palavras. Viu que podia fazer peraltagens com as palavras. E começou a fazer peraltagens. (BARROS, 1999, p. 9).

Vejo, cada uma de nós, mulheres, encarnadas no papel de professoras e pesquisadoras no campo da educação e da formação de professores, como o menino do poeta, ligadas pelos despropósitos de uma doença que chega silenciosa e avassaladora, dizimando vidas e sonhos que hoje, neste dia, já somam milhares de brasileiros, entre homens, mulheres, jovens e até crianças. Hoje, assim como na poesia de Manoel de Barros, convivemos com a experiência do isolamento, da falta, do trabalho remoto e solitário, com o silêncio da espera por dias melhores embalados pela esperança e pelas manhãs que chegam todos os dias na vida de cada uma de nós, em que “os vazios são até maiores e infinitos [...]” (ibid., p. 8).

A universidade privada onde leciono no curso de Pedagogia, na semana após a paralisação das aulas, já estava funcionando remotamente com aulas *on-line*. Porém, as aulas no curso de especialização na universidade pública em que leciono como professora colaboradora e as atividades que coordeno, nessa mesma universidade, em uma Pró-Reitoria como técnica em assuntos educacionais, foram suspensas. Hoje nos encontramos com os alunos através de rodas de conversa *on-line*, as *lives* e, também, através de *e-mails*. Sem dúvida, um grande desafio para todos nós. Sempre fui uma professora da presença, do toque, do afeto e

daquelas conversas após o término das aulas, com risadas e brincadeiras. As aulas remotas me trouxeram inicialmente um grande estranhamento, vazio e insegurança.

Com o passar do tempo, nos adaptamos com o caminho possível do encontro, na torcida por dias melhores. A nova forma de lecionar remotamente, mediada pelo computador, vem me despertando questões sobre a reinvenção de tornar-me professora a cada dia. Desse modo, a partir de minhas experiências como pesquisadora e professora em formação permanente, venho refletindo sobre minha trajetória como algo “que passa por mim”, me mobilizando e me fazendo repensar sobre as novas maneiras de relacionar-me com os alunos/profissionais/professores/funcionários nesse momento tão difícil e incerto para todos nós.

Não é fácil narrar sobre minhas experiências e impressões nesse momento de muitas fragilidades, em que uma pandemia chega em nossas vidas sem “bater à porta” e nem “mandar recado”. Sinto a minha escrita travada e pouco ânimo para narrar. Mas, com toda a dificuldade que estou sentindo, em meio à paralisia e à angústia, a minha narrativa vai ganhando vida, sentido e viço de mãos dadas com vocês, que agora estão lendo o meu texto. Exercício de cumplicidade junto aos meus alunos e alunas, aos bolsistas da Universidade, colegas de profissão, e, também, com minhas companheiras do grupo de pesquisa. Experiências que não tenho deixado “escapar pela peneira”. Quando escapa, lá estou eu, assim como o menino do poeta (BARROS, 1999), resgatando o perdido, ressignificando a falta e a ausência, na produção de novos sentidos para o presente, para o agora.

Na medida em que minhas experiências e narrativas tornam-se centrais para que eu prossiga na composição desse texto, escolhi também além das minhas experiências de docente e de técnica na universidade, a minha re-

cente chegada no Coletivo de Educação Infantil. Experiência que vem me permitindo dialogar com muitas de minhas alunas e ex-alunas, hoje professoras, pedagogas e diretoras em instituições de educação infantil em redes públicas, comunitárias e privadas em diferentes contextos e realidades de trabalho. Somos um grupo não institucional, formado por pessoas de diferentes contextos profissionais envolvidas com a Educação Infantil e com a infância. Também estão por lá as famílias das crianças, profissionais de outras áreas que vêm reforçando também o caráter polifônico e interseccional do grupo.

Assim, tanto a experiência dos encontros remotos nas universidades como a experiência no Coletivo de Educação Infantil têm convocado a criança que mora dentro de mim a contar essa história deixando marcas, pistas de uma história de resistência e esperança.

Escrever é experiência, potência para os movimentos da formação: a palavra escrita é um instrumento que estrutura o movimento de reflexão que a produção da narrativa instaura. A escrita é a pauta a partir da qual as/os professoras/es vão percebendo e experimentando situações limites, ampliando suas fronteiras e desatando os nós do medo e da estagnação para produzir/fabricar novos significados para a experiência e o conhecimento. (PEREZ, 2017, p. 23)

Por isso, a possibilidade de narrar para Benjamin (2012) é visitar o passado, na tentativa de buscar o presente em que as histórias se manifestam, trazendo à tona fios, fragmentos que ficaram adormecidos, esquecidos no tempo. As leituras de Benjamin têm me convocado a pensar sobre a “criança em mim”. Memórias que me trazem de volta outras crianças e adultos, relação humana aquecida com amor e cumplicidade.

Seguindo até hoje, minha tentativa tem sido acolher e ser acolhida no encontro com outras pessoas, na partilha de sentimentos, na

escuta sensível, na busca de novas estratégias de comunicação e troca de experiências para seguirmos em frente superando juntos. Narro para continuar existindo, compreendendo, quem sabe, que as dificuldades do tempo presente vêm nos constituindo em pessoas melhores e mais humanas.

A construção de um espaço/ tempo simbólico na Educação Infantil para expressão e reconexão de um coletivo de professores

Na segunda quinzena de março de 2020, a Fundação Municipal de Educação da cidade decretou que as escolas da rede pública permaneceriam fechadas, como parte da política sanitária no combate à covid-19. Como cidadã e pedagoga⁷, de uma instituição de Educação Infantil da rede, pensei que o que estava por vir poderia ser grave. A impressão que tenho é que estamos aqui, como em outros países, tratando ainda dos mesmos problemas: as profundas desigualdades de acesso a bens materiais e culturais; sistemas políticos devastados pela corrupção; uma onda conservadora impondo modos de vida que têm a violência e o preconceito como molas propulsoras.

Penso no sentimento que Benjamin evoca ao tratar do historiador que se identifica com os vencedores, os dominadores da história: a acédia. Uma tristeza que ele denomina como “[...] inércia do coração [...] que desespera de apropriar-se da verdadeira imagem histórica, em seu relampejar fugaz [...]” (BENJAMIN, 2012, p. 225). Fui tomada por uma tristeza que não vê a luz no final do túnel diante do “cortejo triunfal” dos que silenciam e pisam nos vencidos. E, como o anjo benjaminiano da história, fui surpreendida pela tempestade que desconstrói a

7 Relato da professora Penha Mabel Farias do Nascimento.

ilusão de linearidade e progresso contínuo da humanidade.

O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. [...] ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína [...] uma tempestade sopra [...] o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos de progresso. (BENJAMIN, 2012, p. 226)

Com a necessidade de distanciamento social, uma grande pausa se instalou no cuidado e educação das crianças nas escolas do município onde trabalho. Fui convocada a realizar um trabalho educativo que buscasse se conectar com os diferentes sujeitos da comunidade escolar. Nesse movimento, a pausa instalada talvez pudesse ser um tempo/espço de formação de professores. A princípio, comecei a me perguntar: como realizar formações docentes no modo remoto e através da tecnologia?

Com a Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) da Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) na qual trabalho, pensei na construção de um espaço/tempo para a expressão simbólica das crianças.

Vigotski (2010) atrela a participação do ser humano na cultura a partir do desenvolvimento cada vez mais complexo das funções psicológicas superiores, que ocorre ao longo do seu crescimento e da sua inserção/interação sociocultural. A complexidade daquelas funções ocorre à medida que a aquisição da linguagem em suas diferentes feições – oral, escrita, linguagens expressivas como as artes e o brincar – favorece a utilização cada vez mais consciente dos signos como instrumentos culturais de imersão, participação e expressão simbólica no contexto sócio-histórico do qual faz parte.

Nesse sentido, as linguagens expressivas possibilitariam diferentes formas de narrar e de nos reconectarmos com as crianças da es-

cola após o afastamento de dois meses. Mas, para isso, sentia que precisava acolher as percepções docentes, suas narrativas, criar também para eles um espaço/tempo de expressão das incertezas existenciais e profissionais da nova realidade. Afirmo Terragrosa (2017) que aquele que narra a sua história, quando fala, não conta apenas com as palavras, conta através das expressões faciais, dos gestos que acompanham cada palavra dita, do movimento do corpo que revelam um ser complexo e multifacetado

Delory-Momberger (2012), nessa discussão, enfatiza a função das diferentes linguagens presentes na cultura que contribuem para que cada pessoa seja capaz de produzir sentidos sobre a sua própria trajetória. A pesquisa narrativa (auto)biográfica, desse modo, amplia as formas de narrar e de ouvir e acolher quem narra.

Iniciei em maio de 2020 uma série de formações com os profissionais da educação da escola através de reuniões feitas pela plataforma Zoom. Pensava que a dinâmica da formação deveria contemplar tanto as discussões teóricas como propiciar experiências estéticas, experiências no sentido proposto por Benjamin (2012) e Larrosa (2017), como algo que nos toca profundamente, nos atravessa, nos faz ressignificar concepções e práticas. Ou, como propõe, Barbieri (2017, p. 37): “Todos nós temos experiências estéticas desde que nascemos, porque elas se relacionam com a estrutura que vai se criando, tanto em nosso pensamento como em nossa percepção.”. Ela é constituída pelas texturas, aromas, o que ouvimos e vemos ao longo da vida.

As discussões partiram dos princípios – éticos, políticos e estéticos (da sensibilidade, da criatividade e da ludicidade) – descritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (2009) que devem ser respeitados. Esses princípios se articulam com a concepção de criança como sujeito, prota-

gonista durante o seu processo de conhecer (apreender) a si mesmo e o mundo à sua volta. Essas concepções oportunizaram a aproximação com as discussões ensejadas pela Pedagogia Relacional materializada nas contribuições do Sistema Educacional da cidade de Reggio Emilia, no norte da Itália. A firma Rinaldi (2012, p. 207) “[...] a ‘pedagogia relacional e da escuta’, que se origina precisamente da ideia de que as crianças são os mais ávidos investigadores do significado e da significância.”

Os encontros formativos passaram a oportunizar as discussões teóricas em relação às práticas experimentadas, singularmente, por cada professor em sua casa e compartilhada em nossas rodas de conversa pela plataforma Zoom. Cada professor compartilhou seus registros fotográficos e, por escrito, relatando suas sensações, percepções e emoções durante as experiências estéticas feitas com carvão, folhas, legumes, flores, argila, entre outros. E de que maneira, tais formas de sentir e perceber, se relacionavam com suas trajetórias formativas tanto na vida como na profissão.

A voz, o relato, de cada sujeito permitiu o conhecimento circular, encharcado das memórias docentes sobre suas formas de se relacionarem com aquelas linguagens e a materialidade dos materiais de artes utilizados. A expressão criativa de cada pessoa foi valorizada e sentida como “pontes” entre a vida e a educação, entre eu e o outro, entre minha forma de pensar/criar e as formas de pensar/criar dos outros. Subjetivamente, estávamos nos encontrando, permitindo a circulação dos saberes, consolidando vínculos e compreendendo o diálogo entre pares como essencial em nosso processo formativo.

Considerações finais

Buscamos, através das narrativas, compartilhar nossas experiências de um tempo difícil,

porém vivo, presente e pulsante. Somos narradoras e na medida com que contamos os fatos que nos tocam, registramos nossas memórias preservando-as do esquecimento. A proposta de escrita desse dossiê trouxe provocações que nos instigaram a tomar o contexto da pandemia da covid-19 como lócus de reflexão, buscando novas maneiras de ser e estar na docência. O olhar para si e poder expor angústias, tristezas, medos e incertezas foi um movimento que nos aproximou. Produzimos saberes, conhecimentos, mas sobretudo criamos a possibilidade de que nossas histórias possam ser contadas novamente mesmo que de outras maneiras e com outros sentidos.

Fizemos um movimento de escuta e percebemos como esse tempo pandêmico ecoa em nós. Um tempo/espço de distanciamento social que nos impôs a introspecção. Olhamos intimamente nossas crenças, aquelas que tratávamos sem perceber como verdades propuloras dos nossos fazeres como seres humanos na vida e no trabalho, na relação com outros seres. Hoje, muitas dessas crenças já não trazem respostas para o problema que está posto.

O isolamento impôs outras formas de ouvir que nos fez pensar sobre o lugar do outro. Estamos aprendendo a nos constituir diante de um novo normal que se revela como algo desafiador. Mais do que nunca percebemos que só estamos afastadas fisicamente, contudo, há fios que nos conectam: a reinvenção do fazer docente em diálogo com a abordagem teórico-metodológica (auto)biográfica que nos recarregam de esperança.

Enquanto escrevemos e partilhamos nossas narrativas, nos comprometemos também com um modo de fazer ciência, de construir conhecimento, de compreender a formação humana e docente dentro de uma perspectiva complexa, mas que nos insere enquanto sujeitos e protagonistas de nossas histórias e de nossos fazeres. A experiência da escrita

do dossiê nos permitiu uma tessitura consistente de tramas e enredos que se articularam ao longo deste trabalho reverberando aquilo que de mais intenso e potente tem vibrado em nossas vidas. Nossos lampejos de trajetórias de vida e formação encontraram, nesse espaço fértil, eco para nossas resistências, nossas lutas políticas e epistemológicas por práticas cada vez mais instituintes e emancipatórias que colocam o foco nos sujeitos e, consequentemente, na vida.

Referências

- BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** 3.ed. São Paulo: Editora Edgard Blücher Ltda., 2017.
- BARROS, Manoel. **Exercício de ser criança.** Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução de Sérgio Paulo Rouanet; 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras escolhidas; v. 1).
- BOCCACCIO. **Decamerão.** Tradução de Torrieri Guimarães. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 2003.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- CUNHA, Maria Isabel da. Narrativas de Formação de Professores: Uma Abordagem Emancipatória. In: SOUZA, Elizeu C. e GALLEGRO, Rita de Cássia (org.). **Espaços, Tempos e Gerações: perspectivas (auto)biográficas.** Ed. Cultura Acadêmica, 2010. p. 199-214.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: Abrahão, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Dimensões epistemológicas da pesquisa (auto) biográfica:** Tomo I. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 71-93.
- FERRAROTTI, Franco. **Sobre a autonomia do método biográfico.** In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. (Org.) O método (auto) biográfico e a formação. São Paulo\Natal: Editora da UFRN; Paulus, 2014.
- GUIMARÃES ROSA, João. **Grande Sertão:** Veredas. 5 ed. Liv. José Olympio, 1967.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação.** 2 ed. EDUFRRN. 2010.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- MARINAS, José Miguel. **La escucha em lá história oral: palavra dada.** Editorial Síntesis, 2007.
- NÓVOA, Antônio. Conversa com Antônio Nóvoa - **A Educação em tempos de pandemia** (COVID-19/Coronavirus). Canal do YouTube, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/FNF7iDpflo>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- NÓVOA, Antônio. **Profissão professor.** 2ª Ed. Portugal: Porto editora. 1999.
- NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- NÓVOA, Antônio. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 143-175.
- OLIVEIRA, Martha Khol de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino. **Tempo, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador: EDUNEB, 2006. p. 203-218.
- PÉREZ, Carmen Lúcia Vida (Org.). **Experiências e Narrativas em Educação** Série: Experiências e narrativas. Niterói: Eduff, 2017.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Tradução Vania Cury. São Paulo: Editora Paz & Terra, 2012.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago e SOUZA, Rafael de. Conversa como metodologia de pesquisa - uma metodologia menor? *In*: SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago e SOUZA, Rafael de (Orgs.).

Conversa como metodologia de pesquisa: por que não? – Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 21-40.

TERRAGROSA, Apolline. Da arte e da narração à sensível textura de nós. *In*: MARTINS, Raimundo; TOU-

RINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino (orgs.) **Pesquisa Narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2017. p. 303-321.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2010.

Recibo em: 03/08/2020

Revisado em: 29/08/2021

Aprovado em: 01/10/2021

Ana Paula Santos Lima Lanter Lobo é doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora assistente do curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá. Professora colaboradora do curso de pós-graduação em Pedagogia Social para o Século XXI na UFF. Técnica em Assuntos Educacionais da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes) da UFF. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Processos de Formação Institucionais (Gepprofi) da UFF. *E-mail*: anapaulalanter@gmail.com

Joelma da Conceição da Silva Henrique e Souza é mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora de apoio especializado do município de São Gonçalo, Fundação Municipal de Educação de Niterói. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa de Processos Institucionais de Formação (Gepprofi) da UFF. *E-mail*: joelmacshs89@gmail.com

Adriana Pires de Arezzo é doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ) da Universidade Candido Mendes (UCAM). Professora assistente do Centro Universitário LaSalle-RJ (Unilasalle-RJ). Professora do Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC-RJ). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa de Processos Institucionais de Formação (Gepprofi) da UFF. *E-mail*: adrianaarezzo@gmail.com

Verônica Fabiola Neves Rodrigues é mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Niterói (RJ). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa de Processos Institucionais de Formação (Gepprofi) da UFF. *E-mail*: veronicafabiola@id.uff.br

Penha Mabel Farias do Nascimento é doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Pedagoga da Fundação Municipal de Educação (FME) de Niterói. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa de Processos Institucionais de Formação (Gepprofi) /UFF. *E-mail*: penhamabel@gmail.com

Andreia Viana da Silva Diniz é mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora do Curso Normal do Instituto de Educação Clélia Nanci, Fundação Municipal de Educação (FME). Pedagoga do Programa Criança na Creche da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Niterói. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa de Processos Institucionais de Formação (Gepprofi) da UFF. *E-mail*: wilderandrea2@gmail.com

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 Resumen: 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. 6, N. 17, 18, 19 – 2021

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
Alice Fátima Martins – UFG, Goiânia, Goiás, Brasil
Ana Crhystina Mignot – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Ana Lucia de Almeida Soutto Mayor – UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Ana Paula Silva da Conceição – 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 – UP13, Paris, 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
Armando Castro – UFRB – Amargosa, Bahia, Brasil
Benedito Carlos Libório Caires Araújo – UFS, Aracajú, Sergipe, Brasil
Camila Aloisio Alves – Faculdade de Medicina de Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil
Carla Meira Pires de Carvalho – UNEB, Salvador, Bahia, Brasil
Carlos Arturo Ospina Cruz – UdeA, Medellín, Antioquia, Colômbia
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
Carolina Chagas Kondratiuk – UPEC, Créteil, França
Cavaco Cavaco – UL, Lisboa, Portugal
Christine 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 – UFRRJ, 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 Oliveira Tavares – UERN, Assu, Rio Grande do Norte, Brasil
Daniel Hugo Suárez – UBA, Buenos Aires, Argentina
Daniel Johnson-Mardones – Uchile, Santiago do Chile, Chile
Daniela Barros da Silva Freire Andrade – UFMT, UFMT, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil
Delmary Vasconcelos Abreu – UnB, Brasília, Distrito Federal, Brasil
Denice Barbara Catani – USP, São Paulo, São Paulo, 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
Éder da Silva Silveira – UNISC, Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, 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
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
Elni Elisa Willms – UFMT, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil
Fabio Josué Souza dos Santos – UFRB, Amargosa, Bahia, Brasil
Fábio Zoboli – UFS, Aracaju, Sergipe, Brasil
Fabrício Oliveira da Silva – UESF, Feira de Santana, Bahia, Brasil
Fernanda Omelczuk Walter – UFSJ,
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
George Saliba Manske – UNIVALI, Itajaí, Santa Catarina, Brasil
Gilmário Moreira Brito – UNEB, Salvador, Bahia, Brasil
Gílvete Lima Gabriel – UFRR, Boa Vista, Roraima, Brasil
Guilherme do Val Toledo Prado – UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brasil
Gustavo Cunha Araújo – UFT, Palmas, Tocantins, Brasil
Heldina Pereira Pinto – UNEB, UNEB, Salvador, Bahia, Brasil
Helena Amaral Fontoura – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Heloisa Helena dos Santos – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Hervé Breton – UTours-França, Tours, França
Inês Assunção de Castro Teixeira – UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
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
Joana Ribeiro dos Santos – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Jónatas Ferreira Moura – UFMA, São Luís, Maranhão, Brasil
Jorge Luiz da Cunha – UFSM, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil
Jorge Ramos do Ó – UL, Lisboa, Portugal
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, Buenos Aires, Argentina
Liege Maria Fornari – UNEB, Salvador, Bahia, Brasil
Luciane De Conti – UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Luis Porta – UNMDP, Mar del Plata, Argentina
Luiz Carlos Pinheiro 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 Nascimento Berardo da Cunha – UFBA, Salvador, Bahia, Brasil
Marcelo Silva de Souza Ribeiro – UNIVASF, Juazeiro, Bahia, Brasil
Marcos Barzano – UEFS, Feira de Santana, Bahia, Brasil
Marcos Luciano Messeder – UNEB, Salvador, Bahia, Brasil
Marcus Levy – UFPR, Curitiba, Paraná, Brasil
Maria Amália de Almeida Cunha – UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Maria Assunção Folque – UE, Évora, Portugal, Portugal
Maria Auxiliadora Bueno Megid – PUCCampinas, Campinas, São Paulo, Brasil
Maria Cecília de Araujo Rodrigues Torres – CUM/IPA, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 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, Alagoinhas, Bahia, Brasil
Maria de Lourdes Dias Carvalho – UMinho, Braga, Minho, Portugal
Maria dos Anjos Loes Vilella – IFSC, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Maria Fernanda Alves Garcia Montero – EBRAMEC, Belém, São Paulo, Brasil
Maria Helena Menna Barreto Abrahão – UFPel, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Maria Inês Blanc – UNMDP – Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina
Maria Inês Petrucci-Rosa – UNICAMP, Campinas, São Paulo, 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
Marlécio Maknamara – UFAL, Maceió, Alagoas, Brasil
Marta Maria de Araújo – UFRN, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil
Marta Regina Brostolin – UCDB, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil
Mauro Henrique Miranda de Alcântara – IFRO, Caocal, Rondônia, Brasil
Máximo Daniel Lamela Adó – UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Michael Daian Pacheco Ramos – UNEB, Jacobina, Bahia, Brasil
Nara Vieira Ramos – UFSM, UFSM, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil
Natanael Reis Bomfim – UNEB, Salvador, Bahia, Brasil

Nathan Bastos de Souza – UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil
Nilda Alves – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Nilton Paulo Ponciano – IFAM, Manaus, Amazonas, Brasil
Patricia Carlesso Marcelino – ULBRA, Canoas, Rio Grande do Sul, 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
Regina Maria de Souza – UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brasil
Reginadllo Fernando Carneiro – UFJF, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil
Renata Cândido – UNIFESP, São Paulo, São Paulo, Brasil
Renato Izidoro da Silva – UFS, Aracaju, Sergipe, Brasil
Rita de Cássia Gallego – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil
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, Goiás, Brasil
Rosemary Reis – UFAL, Maceió, Alagoas, Brasil
Salomão Antônio Mufarrej Hage – UFPA, Belém, Pará, Brasil
Sandra Maia Vasconcelos – UFC, Fortaleza, Ceará, Brasil
Sheila Dias Maciel – UFMT, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil
Silmara Fatima Cardoso – IEA-USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Silvia Nogueira Chaves – UFPA, Belém, Pará, Brasil
Simone Maria da Rocha – UFERSA, Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil
Tânia Micheli Miranda – UFSM, Santa Maria, Rio Grane do Sul, Brasil
Vanessa Crecci – CUML – Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil
Vanessa Weber – UFSM, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil
Vantoir Roberto Brancher – IFFAR, 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